O filozofji Bergsona

przez

J. Wł. Dawida.

O filozofji Bergsona jeden z licznych jej zwolenników wyraża się, że jest z istoty swej „nie dającą się ująć“—insaisissable. Znaczyłoby to, że należy ją brać, jaką jest w swej bezpośrednio danej formie, konkretnie w całości, zaś ryzykownym jest streszczać ją lub krytykować. Zawsze możliwy jest zarzut, że się to lub owo pominęło, zmieniło lub wprowadziło coś, czego w niej niema.

Trudność ta w pewnym stopniu istnieje, a przyczynę ma nie tylko w niesystematycznej, wytwornej wprawdzie, lecz bardziej literackiej niż naukowej formie, ale i w zasadniczej tezie tej filozofji oraz w jej metodzie.

Dążeniem każdej filozofji jest zrozumieć i wytłumaczyć całą rzeczywistość, ewentualnie uzasadnić, że nie może ona być zrozumianą wogóle lub w pewnych częściach. Tezą Bergsona, zasadniczym tematem, który w różnych warjantach powtarza, jest: że rzeczywistość, zarówno duch, życie, jak materja, jest „nieustającym ruchem“, „wiekuistym stawaniem się“. O tyle filozofję tę nazwać można m o b i l i z m e m.

Rzeczywistości takiej, rzeczywistości będącej w ruchu, nie możemy poznać ani zrozumieć zapomocą umysłu, intelektu. Zwrócony do celów praktycznych, rzeczywistość unieruchomia on, dzieli ją, wyobraża jako złożoną, z szeregu gotowych, istniejących „rzeczy“, które czas jakiś przynajmniej pozostają niezmienne i identyczne z sobą. Intelekt dzieli i składa rzeczy już gotowe, zrobione, ale nie dosięga nigdy — robiących się, w trakcie ich robienia się, stawania się. A że to stawanie się jest istotą rzeczywistości, zadaniem zaś filozofji — do tej istoty dotrzeć, to organem, metodą filozofji nie może być intelekt, ale jakaś inna władza. Władzą tą jest intuicja. Metoda przystosowana jest do przedmiotu, i ze względu na metodę filozofja Bergsona jest intuicjonizmem. [1])

I

Zastanówmy się naprzód nad metodą. Cóż to jest intuicja? Możnaby wyliczyć 4—6 różnych znaczeń tego wyrazu, a Bergson nigdzie żadnego z nich nie ustala, używając terminu zupełnie dowolnie. Mówią: intuicji nie można zdefinjować, trzeba ja stosować samemu, a wtedy okaże się, czym jest. Dobrze, ale w użyciu potocznym istnieje także zamieszanie i wieloznaczność, którąż z intuicji, o których popularnie się mówi, mamy zastosować? Każdy stosuje po swojemu tę intuicję, która lepiej odpowiada skłonnościom lub przypadkowym nawyknieniom jego umysłu, a gdy mu wykaże się niekonsekwencję, odwołuje się do innej. Mu-

[1]) Główne dzieła Bergsona: Wstęp do Metafizyki. Przekł. polski K. Błeszyńskiego, Kraków 1911. Ewolucja Twórcza. Przekł. polski Fl. Znanieckiego, Warszawa 1913. Nie przełożone: Les données immediates de la conscience. Matière et mémoire i inne.

simy pozostawić nazwy i ich użycie, jakie wytworzyła mowa potoczna, nie możemy nikomu zabronić mówić o intuicji w sposób, jaki mu się podoba. Ale z punktu widzenia naukowego ważnym jest ustalić rzecz, a nią jest pewien sposób poznawania, odrębny od intelektu: czy jest taki sposób i jaką jest jego wartość? Bergson sądzi, że jest, ale bliżej i jednoznacznie go nie określa.

1-o. Intuicją ma być bezpośrednie poznawanie przez zmysły lub introspekcję, w przeciwstawieniu do definicji, opisu. Żaden opis, rysunek nie da właściwego wrażenia Paryża — trzeba go widzieć; przez żaden opis ani definicje nie zrozumiemy, co to jest szare, seledynowe, smak bananu: musimy doznać odpowiedniego czucia; jak wygląda jaźń, bieg myśli, akt woli — możemy wiedzieć tylko przez wewnętrzną obserwację, introspekcję. Ale w tym wszystkim nie widzimy jeszcze nic odrębnego, jest to intelekcja, są to także postrzeżenia, obrazy—„stany". Wiedziano zawsze, że „doświadczenie" jest pierwotnym właściwym źródłem poznania, że zanim zaczniemy abstrahować, uogólniać, analizować — trzeba doświadczyć, widzieć, dotykać rzeczy, konkretnie wyobrażać, poznać poglądowo. Poglądowość jest zasadą dawno i dobrze znaną pedagogom, a Francuzi metodę poglądową nazywają—méthode intuitive. Ale od Lekcji o Rzeczach i metody poglądowej do metafizyki droga daleka.

2-o. Intuicja jest to wiązanie szczegółów, znajdowanie sensu pośród rozproszonych faktów, ich syntezy, teorji; zbieramy naprzód wrażenia, postrzeżenia, dane, z początku są one chaotyczne, nie panujemy nad niemi; wymykają się nam z pamięci i myśli, później dopiero stopniowo odkrywamy w nich ład, związek, reprodukujemy je łatwo, przedstawiamy sobie jasno. Jest to fakt „dojrzewania" śladów, „układania

się“ i organizowania wyobrażeń, podświadomej pracy mózgowej, którą zna dobrze każdy autor, twórca, nauczyciel. Ale ta praca dokonywa się w formie dyskursywnej—postrzeżeń, pojęć, wyobrażeń, rezultat jej—to także formy intelektualne, sądy ogólne, abstrakcje, wnioskowania.

3-o. Gdy liczba danych jest niedostateczna, do rozwiązania dochodzimy przez intuicję: tak z niewielu postrzeżeń fizjognomista odgaduje charakter, lekarz stawia niektóre djagnozy, kobiety, jak mówią, przez intuicję trafnie wiele rzeczy przewidują. Takąż intuicją posługiwać się mają niekiedy uczeni, stawiając hipotezy, dając z góry rozwiązania, dla których dopiero późniejsze badanie dostarcza potwierdzających dowodów. Ale jeżeli się przyjrzymy bliżej rezultatom tego rodzaju intuicji, to przekonamy się, że są one wyrazem także czysto intelektualnych procesów: wynik intuicji jest to jakiś sąd ogólny, wniosek, otóż czy uogólnienie, wnioskowanie oparte jest na większej lub mniejszej, dostatecznej lub niedostatecznej ilości konkretnych danych lub przesłanek, to nie zmienia ich istoty, są to zawsze czynności intelektu, tylko raz więcej, drugi raz mniej uzasadnione i wiarogodne. Otóż intuicja w tej formie działająca, jako skrócone i przyśpieszone uogólnianie lub wnioskowanie, nie ma bynajmniej przywileju nieomylności, czasem okazuje się trafną, ale nieraz też zawodzi. Pozór zaś jakiejś wyjątkowej nieomylności tego rodzaju aktów stąd pochodzi, że gdy okażą się zgodne z rzeczywistością — nazywamy je intuicją, natomiast gdy z rzeczywistością się rozminą, wówczas sięgając do przyczyn błędu, mówimy, że są skutkiem niedozwolonego, zbyt pośpiesznego uogólniania lub wnioskowania, czyli uznajemy je za objawy intelektu.

Dotychczas nie widzimy nic w t. zw. intuicji, co

mogłoby ją istotnie wyodrębniać od intelektu. Pozostaje grupa objawów, które oddawna i z różnych punktów widzenia przeciwstawiane były działaniu zmysłów i rozumu.

4-o. Jest to, jak określa je Bergson, „mgławicowa część świadomości, otaczająca jej jasne jądro intelektualne“, część plazmy duchowej, którą człowiek, rozwijając się w kierunku intelektu, zatracił, ale może ją rozwinąć, uświadomić i uczynić środkiem poznawania nie pośrednio, przez porównania, stosunki, ale bezpośrednio przez odczuwanie istoty rzeczy, niejako od wewnątrz, przez jej przenikanie, rodzaj sympatji. Jeżeli dla tych ogólnikowych, metaforycznych określeń Bergsona poszukamy odpowiedników w faktach doświadczenia, to działanie tego rodzaju władzy widzieć można w niektórych objawach somnambulizmu, jak np. instynkt leczniczy, a przedewszystkim w intuicjach mistyków, dotyczących życia wewnętrznego, jak poczucie duchowej rzeczywistości, nadzmysłowych sił czy bytów, świadomość konieczności, przeznaczenia i wolności, obowiązku, uczucie miłości, jako pewnej koniecznej zasady i inne. Jeżeli zaś intuicja taka istnieje, jeżeli działała już ona w rzeczywistości, to chcąc ją uczynić organem filozofji, należałoby rozważyć, jak ona działała, jakie są jej cechy, sposób i zakres zastosowań. Otóż, jak starałem się wykazać w innym miejscu, intuicja tego rodzaju, zarówno u somnambulików jak mistyków, nosi zawsze charakter konkretny, osobisty, dotyczy jakichś szczególnych wypadków i zadań, związanych z życiem i zachowaniem jednostki, nie ma w sobie nic ogólnego, pozbawiona jest wewnętrznego związku, daje często sprzeczne i chaotyczne wyniki, sa to jakby pojedyńcze, urwane błyski, których początku ani dalszego przebiegu nie znamy. Władza ta przytym budzi się spontanicznie, jako wyraz pewnej indywidualnej, życio-

wej potrzeby, nie może zaś być dowolnie wywoływaną, kształconą i do jakiegobądź przedmiotu stosowaną. Rodzaj i ilość przez władzę tę dawanej wiedzy zdają się być bardzo ograniczone i lista jej dzisiaj — zamkniętą. Jest to pewna liczba zasadniczych „objawień“, faktów wewnętrznego doświadczenia, powtarzających się w różnych religjach i systematach teologicznych i metafizycznych. Intuicję w tym znaczeniu znali i za źródło filozoficznego poznania uznawali mistycy i twórcy religji, a niemniej i filozofowie, jak Platon, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Schopenhauer, Cieszkowski. [1])

Bergson określa intuicję tylko negatywnie, jako czynność, która nie jest intelektem, gdyż takie tylko określenie jej było mu potrzebnym i wystarczającym dla ustanowienia jego pojęcia rzeczywistości. Rzeczywistość intelektu jest to coś, co jest Bytem, jest stałem, jest rzeczą, urzeczywistnieniem jakiegoś celu, jest to rzeczywistość sztuczna, pozorna. Natomiast rzeczywistość istotna, sama w sobie, absolutna jest to coś, co się staje, a nigdy nie jest. Jeżeli tamta jest przedmiotem intelektu, to ta dostępną jest i poznawalną dla intuicji, jako władzy, która poprostu jest tylko zaprzeczeniem intelektu. Ale czym jest intuicja sama przez się? Gdyby Bergson wejrzał w pozytywną treść intuicji, w jej sposób działania, historycznie i doświadczalnie dany zakres jej zastosowań i rezultatów, przekonałby się, że tego, do czego jej potrzebuje, do metodycznego uzasadnienia szczególnego pojęcia rzeczywistości, intuicja ta nie daje, że nie może ona być stosowaną w sposób świadomy i planowy, jako meto-

---

[1]) Por. O intuicji w filozofji Bergsona, Kraków, 1911 i O intuicji w mistyce, filozofji i sztuce, Kraków, 1912.

da, a o ile działa spontanicznie, to daje rezultaty nie te, jakich od niej oczekuje i jakie jej przypisuje.

II

Przejdźmy teraz do treści poglądów Bergsona. Skończonego systematu dotąd Bergson nie dał, poruszał tylko oddzielne zagadnienia: rzeczywistości, czasu, życia, rozwoju, wolności, stosunku umysłu i ciała. Z tych rozpatrzymy niektóre najbardziej zasadnicze.

Istotą rzeczywistości jest według niego, jak wiemy, stawanie się. Wewnętrzną stroną wszelkiego stawania się jest czyste trwanie — *pure durée*—albo czas. Czas nie jest, jak u Kanta, na równi z przestrzenią, subjektywną formą ujmowania zjawisk. Jest on czymś realnym, objektywnym, jakkolwiek tworzy wewnętrzną istotę rzeczy. Jest to jak Wola Schopenhauera — wewnętrzna strona sił, ruchów, zmian. Część tego czystego trwania znajdujemy w sobie, i tu możemy bezpośrednio „intuicyjnie", wiedzieć, czym ono jest: jest to nasze najistotniejsze, najgłębsze *Ja*. Otóż czymże jest to trwanie? Oddzielmy, usuńmy ze świadomości wszelkie stany, poszczególne treści, a zostanie czyste trwanie. Ale naprawdę cóż wtedy w sobie spostrzegamy? Gdy wyłączymy wszelkie treści zewnętrzne, wyobrażenia, myśli, zostanie jeszcze ciemne, głuche czucie naszego ciała, procesów ustrojowych, obiegu krwi, oddechu, napięcia mięśni. Nie mamy nigdy bezpośredniego czucia czystego trwania—zawsze trwają jakieś treści. Tylko przez abstrakcję możemy wyłączyć treści, i wtedy zostaje czyste trwanie jako to, co jest w naszym życiu wewnętrznym wspólnego

wszystkim treściom. Ale będzie to produkt abstrakcji, a więc intelektu, a nie intuicji.

Cóż więcej wiemy o „czystym trwaniu“? Od czasu różnić się ma ono tym, że czas przerzucamy na zewnątrz „spacjalizujemy“, nadajemy mu cechę przestrzenną, ilościową, i dzięki temu mierzymy go, zaś czyste trwanie, mianowicie w jego wewnętrznej, bezpośrednio nam znanej postaci, jest tylko czymś jakościowym, jeden jego moment odróżniamy od drugiego tylko jako różne jakości. Gdy stracimy związek z otoczeniem, przestaniemy odbierać wrażenie, snuć obrazy — we śnie, trwanie staje się taką właśnie czystą jakością: ustaje matematyczna jego ocena, nie mierzymy upłynionego czasu, tylko go czujemy. Tak twierdzi Bergson. Ale w rzeczywistości jest inaczej; w śnie właśnie z precyzją często czas mierzymy, kiedy ktoś np. postanawia naprzód i budzi się punktualnie co do godziny i minuty. Jakżeby mógł stosować taką sztuczną miarę, jak podział zegara, gdyby nie mierzył i nie liczył? Powiada Bergson, że wtedy działa instynkt, intuicja. Przypuśćmy, ale faktem jest, że czas jest zmierzony i policzony. Jakaż to intuicja, która mierzy i liczy, czym się różni ona od intelektu, którego istota ma polegać na tym, że dzieli, mierzy i liczy?

Dalej: czyste trwanie i mianowicie w jego wewnętrznej formie, jako nasze Ja, jest wolne. Cała krytyka determinizmu i dowodzenie wolności opiera się u Bergsona na rozróżnieniu dwuch jaźni. Jedna zewnętrzna, powierzchowna, odbija wielość wrażeń, obrazów, przygodnych impulsów, uczuć, sugestji — jednych obok i po drugich, tu rządzą prawa asocjacji i determinizmu, w tej jaźni zachowujemy się jak świadome automaty, można przewidywać jak postąpimy. Należy tu większość naszych czynów, codziennych,

nawykowych. Drugie Ja, głębsze, wolne od wielości rozróżnionych stanów, wyraża właściwą naszą osobowość, całą duszę. Gdy odrywamy się od Ja, zwróconego na zewnątrz, powierzchownego i przenosimy w sferę Ja głębszego—niema tam już obrazów, motywów, impulsów, szczególnych racji, działamy wówczas, postanawiamy „całą duszą", całem jestestwem, jest to „czyste działanie". Takie czyste akty—względnie rzadkie, w wyjątkowych chwilach zachodzące—są to akty wolne: właśnie Ja, „cała dusza" sama siebie określa. Pomijając, czy możliwe są takie czyste akty, próżne wszelkiej choćby mglistej, nieświadomej treści, czy nie są one także abstrakcją jak „czyste trwanie"; pomijając dalej, czy „cała dusza", osobowość nie jest to zbiór, synteza wielu doświadczeń, uczuć, motywów, postanowień, w pewien sposób zorganizowanych i stopionych, stwierdzić trzeba, że wogóle cały ten wywód o wolności nie zawiera żadnego dowodu wolności. Bergson tylko odróżnia dwa rodzaje postępków — jak to już uczynili Ribot, James—wyodrębnia Ja głębsze, uznaje je za subjekt czy podścielisko czystych aktów i te akty ogłasza za wolne. Ale gdzież dowód wolności? Nie jest nim to, że w aktach tych niema świadomości przyczyn, racji, motywów; kamień spadający także świadomości tej nie ma, jest więc wolny tylko od uświadamianych motywów i racji, ale czy wogóle wolny? W tym leży całe zagadnienie. Pozostaje na dobro naszego Ja tylko świadomość wolności, to, że „Ja, nieomylne w swych bezpośrednich stwierdzeniach, czuje się i wyznaje wolnym." Że czuje się takim, to wiemy, ale właśnie na tym kwestja polega, czy czucie to jest nieomylne; i jeśli nie jest nim wogóle, to dlaczego ma być nieomylne w tym wypadku?

Przejdźmy teraz do czystego trwania, jak się ono przedstawia na zewnątrz nas. W materji istotę jego

zasłania nam intelekt, który ją unieruchomił, podzielił na szeregi stanów, zdjęć. Naturę czystego trwania zewnątrz nas możemy poznawać intuicją tylko w istotach żyjących. „Czyste trwanie“ jest to, co sprawia, że część materji została ożywiona, uorganizowana, i że organizacja przechodzi stopnie czyli ulega ewolucji. Procesu ewolucji, według Bergsona, nie tłumaczy ani ewolucjonizm Spencera i Lamarcka, ani finalizm—teorja, która wprowadza do rozwoju pewien cel zzewnątrz dany. Krytyka mechanicznych teorji życia jest najlepszą częścią poglądów Bergsona. Wprawdzie dowodów za lub przeciw witalizmowi jak dotąd tak i nadal szukać będziemy i oczekiwać od specjalistów przyrodników; niemniej przecież nowsze dążności witalistyczne przyrodoznawstwa w poglądach Bergsona znajdują poważny wyraz konstrukcyjny. Mniej jest udaną krytyka celowości w rozwoju, a już najmniej zadowalać może to, co u Bergsona dotychczasowe teorje ma zastąpić. Błędem ewolucjonizmu dzisiejszego, mówi Bergson, jest, że bierze on gotowe formy, stany, organizmy, które już się rozwinęły i dochodzi ich pokrewieństwa, filjacji, genealogji. Tymczasem idzie o to, ażeby wykryć wewnętrzną zasadę ewolucji wprzód, nim ona się dokonała, w jej samym dokonywaniu się i stawaniu, sam niejako *actus purus* ewolucji.

Taką wewnętrzną zasadą ewolucji, jest według B., *élan vital*, rozpęd życiowy. Jest to dusza czynna w procesie ewolucji, jej wewnętrzna siła, w sobie samej zarazem swój cel imanentny mająca. Jest to zatym to samo „czyste trwanie“, które znamy już w sobie, jako nasze Ja — zatym znów Wola Schopenhauera—Wola Życia, Wille zum Leben. Nikt chyba twierdzić nie będzie, iżby tego rodzaju pojęcie, będące właściwie zhipostazowaną, dawną „siłą życiową“ istotnie przyczyniało się do zrozumienia i wyjaśnienia zja-

wisk życia i rozwoju. Pozatym zaś Bergson nie daje nic, coby bliżej tę siłę czyli rozpęd życiowy określało, coby poza tym, że ona jest i działa, pokazywało nam jeszcze jej *modus operandi*. Mówi się tylko, że jest to jakaś rzeczywistość, która się staje, dokonywa (se fait) przez jakąś inną rzeczywistość, materję, która ustaje, rozprzęga się (se défait), jest to akt życiowy, który nie jest stanem, rzeczą. Wreszcie za objaśnienie służyć mają metafory, porównania. Rozpęd życiowy tworzy, buduje organa np. oko—jak ręka, która przechodzi przez opiłki żelaza, opiłki ułożą się i uporządkują w kształcie zatrzymanej ręki i części przedramienia, gdyby ręka stała się niewidzialną, otrzymalibyśmy jej kształt w masie opiłek. Otóż mechanizm twierdziłby, że opiłki ułożyły się w ten sposób na skutek wzajemnego jednych na drugie oddziaływania. Finalizm powie, że ruchami opiłek rządził jakiś cel, plan ogólny i dlatego one tak się ułożyły. Naprawdę istniał tylko jeden akt niepodzielny, akt przejścia ręki przez opiłki. Częściom przyczyny: ruchu ręki, nie odpowiadają części skutku: formy opiłek. Stosunek widzenia do narządu nerwowego takim jest, jak stosunek ręki do opiłek żelaznych, które zarysowują i ograniczają jej ruch. Porównanie zgoła niefortunne, gdyż jeśli czego dowodzi, to tylko—finalizmu. Ręka, która przechodzi przez opiłki, ma już gotową formę, tak samo jak pieczęć, która zostawia odcisk na laku. Opiłki układają się w pewien kształt, lak otrzymuje określony odcisk, tylko dlatego że ręka, pieczęć, mają już dany kształt, czyli że ktoś w opiłkach, laku, a bezpośrednio w ręku, pieczęci rysuje, wyrzeźbia pewien kształt, wedle określonego wzoru i celu.

Jednym ze skutków życiowego rozpędu ma być, że człowiek, oddzieliwszy się od szeregu istot, zostawił za sobą instynkt, przeważający u zwierząt, owa-

dów, rozwinął zaś intelekt, jako organ walki o byt, środek przystosowania się do otoczenia, opanowania materji, jej kształtowania, wyrabiania z niej narzędzi. Dla tego to intelekt w działaniu swym przystosował się do warunków materji, w szczególności do „ciał stałych“: z istoty swej, jak wiemy, unieruchomia on wszystko, dzieli, jest rodzajem kinematografu, który na szereg zdjęć („stanów“, „rzeczy“), rozkłada to, co jest ciągłym, nieprzerwanym, co jest ruchem.

Ale, jak już zauważył Fouillée, walka o byt, samozachowanie człowieka związane było nie tylko ze środowiskiem materjalnym, lecz i społecznym, moralnym, duchowym, a przeto i intelekt w rozwoju swym przystosowywać się musiał i wyrabiać w sobie zdolność poznawania stosunków społecznych i moralnych. Widzimy też, że od początku człowiek nie tylko działa na materję, wyrabia narzędzia, ale żyje społecznie, wytwarza pojęcia i nazwy, dotyczące życia społecznego, moralnego i religijnego, jest on z natury swej, pierwotnie nie tylko „robotnikiem“ — *homo faber*, jak utrzymuje Bergson, ale także człowiekiem społecznym, religijnym. A jeśli ktoś powie, że w sferze społecznej, moralnej człowiek posługuje się nie intelektem, a intuicją, to znaczyć to będzie, że intuicja nie jest żadną czynnością „bezinteresowną“, od potrzeb życia oderwaną, że jak intelekt tak i ona jest środkiem w walce o życie, że zatym upada cecha główna, mająca ją odróżniać od intelektu. Fikcją jest również rzekomo wyłączne przystosowanie się intelektu do materji i „ciał stałych“: prawa myślenia, logiki czyli intelektu, zasady tożsamości, sprzeczności, dostatecznej racji, stosować musimy zawsze czy przedmiotem myśli naszej i poznania będzie lód, woda czy para, narzędzia fabrykacji czy formy rodziny i państwa, łokciowe towary czy systemy filozoficzne. Z kinema-

tografem umysł nasz o tyle chyba ma coś wspólnego, że jest jego żywym przeciwieństwem. Zjawisk, będących w ruchu umysł nie rozkłada na oddzielne nieruchome zdjęcia: czyni to aparat mechaniczny, za pomocą którego otrzymuje się szereg obrazów na filmie. Gdy zaś obrazy te pojawią się na ekranie, umysł przeciwnie ujmuje je jako coś ciągłego, jako nieprzerwanie rozwijającą się całość. Istnienie kinematografu możnaby przytoczyć właśnie jako dowód lub ilustrację tego faktu, że to, co w rzeczywistości istnieje rozdzielone, przerywane, umysł poznaje jako nieprzerwane stawanie się, ruch, czyli że umysł z istoty swej jest syntetyczny, jednoczący.

III

Najbardziej jednak znamienną cechą „czystego trwania“, jako życiowego rozpędu, a zatym i ewolucji, jest nieprzewidzialność — coś, co się nie daje przewidzieć, nie powtarza nigdy samo sobie, jest nieprzerwanym wytryskiem nowości. Nazywa więc Bergson swoją Ewolucję—Twórczą. Czy słusznie? Zdaje mi się, że twórczość jest tu tylko eufemiczną nazwą nowości, która jedynie istotę tej Ewolucji stanowi. Ewolucja ta jest nieprzewidzialną, niepowtarzalną, nowatorską. Ale nowość nie jest jednoznaczna z twórczością, twórczość niekoniecznie jest nowatorstwem. Zauważył już ktoś, że najwięksi twórcy nie byli najbardziej oryginalni (Goethe, Szekspir), a nowatorzy — nie byli wielkiemi twórcami. Twórczość przypuszcza zamiar, plan, wzór, cel, ideę: twórczość jest to możliwie doskonałe wyrażenie się idei, jej częściowe urzeczywistnienie. Ale idee, wyobrażenia, cele, Bergson wyłączył ze swej „rzeczywistej, intuicyjnej rzeczywistości“ — przeniósł je do materjalnej fabrykacji. W rzeczywistości tej

niema celu, zamiaru, bo niema w niej nic stałego, wszystko w niej płynie, jest samym ruchem, zmianą, — a cel, zamiar musi trwać, być niezmiennym przynajmniej od chwili poczęcia go do wykonania. W życiowym rozpędzie działa nie pęd twórczy, ale pogoń i głód nowości: dla twórczości miejsca w nim niema.

Przechodzimy do tego, co stanowi rdzeń Bergsonowskich poglądów: zasady bezwzględnego stawania się i ruchu.

Przez dzieje myśli ludzkiej snują się dwa zasadnicze sposoby pojmowania rzeczywistości, jeden i drugi będące wyrazem pewnego wewnętrznego doświadczenia, powiedzmy — dwuch podstawowych intuicji. Mamy bezpośrednie doświadczenie życia, a więc ruchu, zmiany, dążenia naprzód, pożądania nowych zmian. Ale w kolei tych odradzających się wciąż pożądań rodzi się nowe doświadczenie: przeczucie i potrzeba spoczynku, zatrzymania się i utrwalenia tego, co jest, powtórzenia i powrotu tego, co było. W świetle każdego z tych doświadczeń rzeczywistość odmienną przybiera postać, doświadczenia nasze przerzucamy na zewnątrz, przekraczamy ich granice, uogólniamy je i tworzymy odpowiadający każdemu z nich obraz świata. W miarę jak uwydatnia się i wyrażenia domaga jedno lub drugie doświadczenie, świat, rzeczywistość przedstawia się w tej lub innej postaci. Rzeczywistością jest to tylko, co istnieje, jest trwałe, niezmienne, rzeczywistym i poznawalnym jest tylko Byt. Albo: niema nic coby istniało, stałość Bytu jest złudzeniem zmysłów, wszystko staje się, wszystko płynie, nic się nie zachowuje, nie powtarza i nie powraca.

Pierwszy szereg otwierają Upanishady, Eleaci, Parmenides, wytwory poglądu tego, poglądu statycz-

nego, to pojęcia substancji, duszy, Absolutu, Boga jako Bytu i Istoty. Pogląd drugi—dynamiczny, mobilistyczny—przedstawiają Budda, Heraklit, z nowszych Hegel, Fichte, Schopenhauer, Nietzsche, a wynikiem jego: jako ostatnia zasada, sens świata i Boga—pojęcie Rozwoju, powszechnego związku przyczyn i skutków, rządzącego w przyrodzie i świecie moralnym.

Wszakże z dwuch zasadniczych doświadczeń ani jedno ani drugie nie jest wystarczającym sobie ani zupełnym, pociągają się one wzajemnie i dopełniają. Byt, to co jest i trwa, pożąda zmiany, uzewnętrznienia, objawienia się, dalszego stawania. Każde stawanie się dąży do tego, ażeby zacząć być, w stawaniu rodzi się potrzeba spoczynku, tęsknota do powtórzenia, powrotu do źródła. Stosunek ten odbicie znajduje w pojmowaniu świata i życia. Jakkolwiek w poglądach na nie przeważa jeden lub drugi pierwiastek, statyczny lub dynamiczny, zawsze w pewnym stopniu usiłuje wyrazić się i drugi. W sferze praktycznej intuicja stawania się, ruchu nadaje życiu rozmach i energię, intuicja bytu i stałości wyznacza życiu temu cel i normę. W sferze religijnej doświadczenie życia indywidualnego, wzmocnione i rozszerzone przez intuicję życia powszechnego, rodzi powszechne współczucie, poczucie naszej ze wszystkim jedności i wszystko obejmującej miłości; intuicja bytu, stałości, czuć i wierzyć każe, że wszystko, co kochamy, czego pragniemy i do czego tęsknimy, a co tu przemija, zawodzi, łudzi, będzie zachowane, zrealizowane, powrócone. Wreszcie i konstrukcje metafizyczne, objąć mające całość rzeczywistości — życia, świata i zaświata — w pewien sposób godzić usiłują przeciwstawność dwuch, źródłem ich będących intuicji. Buddyzm — najbardziej radykalny ze wszystkich dynamiczny system metafizyki—odrzuca wszelki pier-

wiastek stałości i bytu, ściga go i trzebi w najdalszych zakątkach otaczającego świata i własnej naszej świadomości: niema żadnych substancji, „rzeczy“ poza zjawiskami, tylko obok każdego jest wywołująca je przyczyna i zrodzony przez nie skutek; świadomość ludzka jest czasowym, przemijającym agregatem, wiązką wrażeń, uczuć i pożądań, których nie utrzymuje i nie zachowuje żadna „dusza“ ani „jaźń“. A jednak — wbrew konsekwencji — ucieczkę i ostateczne uspokojenie ta nieistniejąca „dusza“ i „jaźń“ znajduje w pojęciu, Nirwany. Stan, który nie jest nicością, a tylko unicestwieniem stawania się i odradzania, pożądań, zawodów i nowych pożądań, jakiś sposób istnienia nadświadomego albo wogóle poza formami świadomości. Dla Heraklita symbolem pierwiastku stałości w świecie jest „żywy ogień“, słońce, które nieustannie promieniuje w świat żar, światło i ruch a samo trwa niezmiennie, jest pierwiastkiem tym także Logos, rozumne prawo. Heraklita przezwycięża ostatecznie Platon: ponad potokiem wiecznie płynących zjawisk wznosi niezmienny, wiecznie sobą zostający świat idei, tego co nie staje się a jest, co jest formą, zasadą, prawem, albo celem i wzorem poszczególnych rzeczy. Przez idee zakłada Platon na wszystkie późniejsze czasy filozofji zachodniej niewzruszony fundament idealizmu.

Idealizm tego, który w lat dwa tysiące natchnie poetę słowami:

Hoch über die Zeit und dem Raume webt
Lebendig der höchste Gedanke,
Und ob alles in ewigem Wechsel kreist,
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Idealizmu, który w filozofji jako synteza stawania się i bytu najdoskonalszy wyraz znajdzie w systemie

Fichtego. Jaźń istnieje, o ile działa, tworzy, świat nie jest czymś danym, skończonym, on się dopiero stwarza, a stwarza go Bóg na swoje podobieństwo, to jest coraz doskonalej w nim się wyraża. To jest celem istnienia, ażeby Bóg został w nim objawiony, urzeczywistniony. A Bóg to idea najwyższa Dobra, moralnego porządku—der höchste Gedanke, der ruhige Geist.

Bergson należy do rodziny „dynamistów", ale cechą jego odróżniającą jest zupełna wyłączność tego stanowiska, zaprzeczenie wszelkiego pierwiastku stałości: w jego rzeczywistości niema nic, coby istniało, powtarzało się lub powracało, ewolucja jego wydaje wciąż nowe tylko i nowe formy.

A przecież doświadczenie pokazuje, że coś istnieje, że jest byt, cel, stała forma — więc trzeba z tym coś zrobić, musi to wejść do każdego systemu. Bergson miejsce temu znajduje tylko w rzeczywistości sztucznej, pozornej, którą człowiek tworzy dla utylitarnych celów, dla mierzenia i obrabiania materji. A więc idee Platona, w których w sposób najbardziej typowy wyraziła się intuicja duchowej rzeczywistości, przez które religja grecka oczyściła się i uduchowiła, a chrześcijańska — nabrała filozoficznej głębi; a więc dążność do zachowywania i utrwalania wszelkich wartości, która, jak wywodzi Höffding, istotę stanowi samej religji,—wszystko to, idea, cel, byt, norma, należyć ma do warsztatu i fabryki, ma być przystosowaniem się intelektu do materji, do potrzeb „fabrykacji"?

Rzeczywistość prawdziwa, bezinteresowna i sama w sobie poznawana, jest dla niego samą nieprzewidzialnością i niepowtarzalnością — jest niewyczerpaną dostarczycielką nowości. Rzeczywistość ta jest także samym ruchem, pędem bez spoczynku, planu i celu. „Życie pędzi", „ludzkość galopuje" niewiadomo skąd i ku czemu. To już nie ruch, ale newroza ruchu, ner-

wowość podniesiona do godności kosmicznej zasady. Bergsonizm jest to metafizyczna formuła niepokoju i nerwowości—ich projekcja na zewnątrz.

Jeżeli zechcemy teraz wyciągnąć sumę wartości, jaką przedstawia filozofja Bergsona, to jak na początku tak i tutaj rozróżnić wypada jej intuicjonizm i mobilizm.

Intuicję, jako źródło i środek filozoficznego poznania, znalazł Bergson u poprzedników i od nich, a bezpośrednio prawdopodobnie od Schopenhauera, ją przejął. Właściwego jej znaczenia, zakresu i sposobu działania nie zrozumiał, na głos jej sam wrażliwości nie miał, zastosować jej ani w zastosowaniu od intelektu odróżnić nie potrafił. Ale w porę dał pobudkę i hasło, na które wielu czekało, rozgrzeszył ich niejako z przymusu wyłącznie naukowego i logicznego myślenia, dał im odwagę alogiczności, przekonanie, że i dziś pomimo i obok naukowego na świat poglądu, uczucie, instynkt, intuicja, praw swych nie straciły. Tym pociągnął wszystkich, którym za ciasno już stawało się w świecie naukowo, mechanicznie skonstruowanym, u których przeważają aspiracje artystyczne lub religijne, którzy chcą świat raczej czuć niż poznawać, albo którzy potrzebują wierzyć i chcą, iżby im w imieniu nauki, filozofji — wierzyć było wolno. Ale pozytywnie wszystkim tym Bergson nie daje nic: treści, zaspokojenia potrzeby szukać muszą gdzieindziej—w sobie lub u innych, w starych formach idealizmu i spirytualizmu, w mistycyzmie, w katolicyzmie.

Pozytywna treść Bergsona odpowiada i przemawia do innej kategorji umysłów. Filozofja, która widzi w świecie tylko nieustający pościg zmian i nowości, mogła się zrodzić i może być rozumianą i uznawaną tylko w epoce i środowisku oszalałego wprost

ruchu i współzawodnictwa idei, kierunków, poglądów, wytworów, w epoce nerwowo wytężonego, gorączkowego, nie znającego chwili spoczynku życia. W skutek nadzwyczajnego wzrostu produkcji i wymiany towarów i myśli, nigdy zmiana i nowość nie były tak liczne i szybkie, nigdy tak się nie narzucały umysłowości i tak na nią głęboko nie oddziaływały, jak w epoce współczesnej. Nowość i zmiana stały się kategorją myślenia i przedewszystkim kategorją oceny. Jak niegdyś kryterjum prawdy i wartości była dawność, długie przetrwanie czegoś, tak dziś dla wielu umysłów kryterjum takim jest nowość, dla umysłów, które trawi newroza zmiany i nowości, niepokój, iżby nie dać się wyprzedzić, i których najwyższą ambicją, a często i koniecznością życia jest być zawsze na poziomie ostatniej nowości. Kategorje te nowości i zmiany, w ich zupełnie nowoczesnym działaniu, Bergson wprowadził do filozofji.

Filozofja ta, jak sądzę, nie stanie się *philosophia perennis*, ale zostanie jako wierny wyraz swojego czasu.

J. Wł. Dawid.

Uwagi o wykładzie literatury polskiej

przez

A. B.

W artykułach „O metodzie wykładu literatury polskiej“, drukowanych swego czasu w „Nowych Torach“, [1]) rozwinąłem dość obszernie program lektury i zasady objaśniania autorów. Obecnie chcę do tego nie dającego się nigdy wyczerpać przedmiotu dorzucić nieco uwag i wyraźniej jeszcze przewodnie sformułować myśli.

I. O ile zauważyć mogłem, rozpowszechnia się coraz bardziej pośród nauczycieli przekonanie, że nauka literatury polskiej w zakresie szkoły średniej nie może się opierać na wykładzie *historji literatury*. Musi się ona zwrócić do *czytania autorów*, jako środka głównego. Szczególnie zaś unikamy *wstępów* historyczno-literackich, t. j. syntez i ogólnień, snutych na temat rzeczy, zupełnie jeszcze uczniowi nieznanych. Bo i jakaż dla ucznia korzyść, kiedy słyszy np. o „nagłym rozkwicie“ literatury polskiej w w. XVI pod wpływem takich a takich czynników, skoro on ani tych czynników nie zna, ani żadnej literatury odrodzonej w żadnym języku poprzednio nie poznał i ma tylko ogólne o tym z historji pojęcie?

---

[1]) p. „*Nowe Tory*“ z r. 1911, zesz. I, III i V.

Malowanie na wielką skalę tła z historji kultury i t. p. ma rzekomo lepiej uwydatniać przejawy indywidualne, które się następnie w znacznie szczuplejszych dawkach uczniowi podaje. Istotnie zaś zamazuje ono i zaciemnia lub (najczęściej) ginie i przepada w zapomnieniu, z chwilą gdy się nareszcie rozpoczyna poznawanie samego autora.

Wydaje mi się znacznie bardziej celowym przejście odrazu do materjału literackiego i po zaznajomieniu się z nim—jak najgruntowniejszym—ujęcie go następnie w pewną całość, z powoływaniem się na fakty już znane. I to zresztą — winien już przeprowadzić uczeń sam, przy pomocy tylko nauczyciela, stanowczo zaś bez pomocy podręczników, o ile te zwłaszcza są oparte na metodzie wręcz przeciwnej.

Tym to sposobem osiąga się dwa pierwsze cele główne nauki literatury:

1) Młodzież *uczy się czytać*, sama znosi materjał do budowy.

2) Uczy się *budować całość*, szukać cech wspólnych i wiązać je w jedno.

II. Odrzucając „historję literatury", odrzucamy nie tylko *historję literatury*, ale i *wykład*. Wprawdzie sądzę, że obecnie w dość już znacznej ilości szkół zaniechano wykładów, jednak zło to tkwi jeszcze dość głęboko, a wiadomo, że przełożeni — szczególnie przełożone — wprost *wymagają* od nauczyciela wykładu i to „pięknego". Trzeba mówić zajmująco i dużo, imponować erudycją i frazesem, który ma niby świadczyć o zapale i zapał budzić.

Każdy trochę doświadczeńszy nauczyciel wie, że metodą wykładu powiększa się tylko zło, jakie płynęło niegdyś z uczenia podług podręczników. Jednym i drugim sposobem wytwarza się w uczniach skłonność *powtarzania* na wiarę słów—nauczyciela czy autora historji literatury. Zajęci uczeniem się wykładów,

które nieraz z gwałtownym notują pośpiechem, uczniowie nie mają już *czasu* na zaglądanie do autorów, nie mówiąc już o tym, że wielu uważa już za zbyteczne podjęcie osobiste trudu, którego dokonał za nich (czasem też nie osobiście) nauczyciel.

Ponadto wykład — choćby tylko trzykwadransowy -- nie może być przez młode umysły wysłuchany z uwagą nieprzerwaną. „Z początku słucha się“—mówiły mi nieraz uczenice—„potym myśl gdzieś ulata i często traci się połowę“. Nic w tym dziwnego. Wykład ma rację tam, gdzie materjał albo już jest—jako tako przynajmniej—znany, albo gdzie się go równocześnie w seminarjach poznaje, t. j. w wyższych zakładach naukowych. W szkole średniej, ostatecznie, w najwyższej klasie, o ileby chodziło o ujęcie raz jeszcze rozwoju całej, *poprzednio poznanej* literatury.

Miałem niedawno charakterystyczny w tym względzie wypadek. Chodziło o „Grażynę“. Jedna z uczenic, świeżo do szkoły przybyła, zapytana, poczęła recytować z wielką pewnością siebie: „Jest to utwór wzorowany na utworach klasycznych. Mickiewicz, jakby w odpowiedzi na krytykę klasyków, chciał pokazać, że potrafi też pisać według ich wymagań i—“i t. d. Zapytałem, czy może mi wskazać choćby jeden utwór klasyczny, któryby jej przypominał „Grażynę“ co do sposobu traktowania, formy i t. p. Oczywiście, okazało się, że „tak ją uczono“ w szkole, w której była poprzednio, ale że sama wogóle nie zna żadnego utworu „klasycznego“.

W ten sposób uczy się powierzchowności i gładkopłynnego frazesu.

Zdarzało mi się też niejednokrotnie, że nowi uczniowie, zapytywani, co przerobili z literatury, odpowiadali: „Całego Chrzanowskiego“! I tak było *dosłownie*. Chrzanowski (czy wykład) zastępuje Reja i Ko-

chanowskiego, i Klonowicza, i Górnickiego — słowem wszystkich, aż potąd, pokąd w podręczniku swoim sięgnął.

W ten znowu sposób uczy się lenistwa i bierności umysłowej.

III. Najgłówniejszym zarzutem przeciwko oparciu się wyłącznie na autorach jest, iż na tej drodze niepodobna *objąć całości*. Rozumie się tu przez całość z jednej strony wyczerpanie całego materjału autorskiego, złożonego przez wieki piśmiennictwa — z drugiej danie pełnego obrazu wszystkich warunków, swojskich i powszechnych, które na autora czy dzieło jego wpłynęły.

Objęcie pierwszego rodzaju całości ma być utrudnione *brakiem czasu*, nie dozwalającym na czytanie w klasie, a zwłaszcza obszerne i szczegółowe. Zarzut ten starałem się już odeprzeć w poprzednich artykułach, mniej lub więcej ścisłym wyliczeniem autorów i przypadających na nich godzin, przyczym zwróciłem uwagę na odpadnięcie balastu wykładowego.

Co do drugiego zaś, t. j. kwestji nieuwzględnienia wszystkich stron danej epoki, to przedewszystkim: łudzą się z pewnością zwolennicy wykładu historji literatury, sądząc, że dają coś więcej, ponad *wzmianki, szkice* i *szczątki*. Czegoż bo oni nie zamykają w swoich „wstępach i syntezach"! Historja powszechna i ojczysta, historja wydarzeń politycznych i przemian gospodarczo-społecznych, historja kultury i sztuki—bodaj że jeszcze coś więcej. Prawda, jeszcze t. zw. wpływy obce, czyli skrócona historja literatury powszechnej. Każdy z wymienionych tu rodzajów historji stanowi—jak wiadomo—oddzielną gałąź wiedzy i jest przedmiotem kilkoletniego nauczania w szkole średniej i w zakładach wyższych. Będzie to zatym poprostu łatanina, która znowu tylko wzwyczaja ucznia

w powierzchowność i ogólnikowość, i ani pamięcią ani zrozumieniem naprawdę objęta być nie może.

Niechże nam wytłumaczą obrońcy starego porządku rzeczy, jaka to się z tego tworzy „całość“.

Natomiast zupełnie inaczej sprawa się przedstawi, jeśli wprowadzimy ład następujący: iż autor czytany sam wskaże potrzebę takiego lub innego objaśnienia. Może ono wtedy sięgać w każdą z wymienionych dziedzin, ale wszelka uwaga związana będzie z utworem dobrze już przyswojonym, albo z jakąś częścia jego, strofą lub wierszem. Bo wszak rozumie się samo przez się, że nie można czytać np. „Proporca“ Kochanowskiego lub „Satyra“, nie rozjaśniając uczniom wszystkich dotkniętych tam zagadnień czy wydarzeń. Ale to się nasunie samo *w miarę czytania*, nie będzie zaś wtłoczone przedtym w umysł ucznia.

Jednakże sprawę dawania t. zw. całości należy jeszcze z innego rozpatrzyć stanowiska. *Czy rzeczywiście szkoła średnia ma obowiązek a nawet możność dawania pełnego obrazu wiedzy?* Chyba że odpowiadać na pytanie to zbyteczna, tylko tak czasem, w powodzi szumnych frazesów tonie pamięć o wielu najprostszych prawidłach. Dobrze, jeśli nauczyciel rozciekawi, rozbudzi zajęcie się ucznia do tej całości, która w zupełnie innym stadjum może być względnie przyswojona. Dobrze, jeśli potrafi najważniejsze, najznamienniejsze przejawy z każdej dziedziny uwydatnić tak, iżby o ich doniosłości uczeń naprawdę mógł być przekonany.

Dlatego stokroć ważniejszą jest dla mnie rzeczą, iżby to, co w szkole średniej *powinno* się poznać, stanowiło samo dla siebie całość, t. j. iżby było poznane jak najbardziej wyczerpująco. I wydaje mi się znowu, że tylko jedna ku temu prowadzi droga: t. j. czytanie autorów tylko charakterystycznych i uwzględnianie

tylko tych utworów, które dla autora szczególnie są znamienne. Naturalnie, albo w całości, albo w takim *doborze urywków*, iżby z nich całość można było przejrzyć. Tylko tym sposobem uczeń zdoła uchwycić sam pełną, a tak w każdym wypadku odrębną fizjonomję twórcy.

Tu nasuwa mi się konieczna uwaga polemiczna na temat głosu, podniesionego na jednym z zebrań nauczycielskich. Chodziło o wiek XVI literatury polskiej i domagano się urozmaicenia go podziałem na okresy, ze względu na jednostajność poruszanych przez autorów kwestji. W tym żądaniu pokutował niewątpliwie duch systemu wykładowego. Oczywiście, o ile wykładamy „kwestje“, wytworzy się monotonja „skarg Rzeczypospolitej“, powtarzających się po utworach wierszem i prozą. Ale pocóż trudnić się *abstrakcjami*, kiedy możemy mieć do czynienia z żywemi ludźmi? Zbytek, na który narzeka Kochanowskiego „Satyr“ — i zbytek, któremu urąga Rej—i zbytek, na który piorunuje Skarga, zapewne, będzie to zawsze ten sam zbytek. Równie, jak szukanie zysków w handlu po Wiśle jest, jako kwestja, tym samym w „Satyrze“ i „Flisie“.

Ale zadaniem literatury jest nie poznanie samych owych zagadnień, tylko, jak one, przeszedszy przez dusze twórców, wcieliły się w ich dzieła. Wtedy stanie przed nami szereg indywidualności, jedna odrębna od drugiej, każda jako całość sama w sobie, nigdy niezapomniana i nie dająca się zastąpić. I to samo, co u Kochanowskiego jest tylko wyrzutem i napominaniem, rozbija się u Reja na szereg żywych, głośnych t. j. głosem niemal obdarzonych obrazów, i przejdzie w poważne a głębokim oburzeniem drgające rozważania Modrzewskiego, aż stanie się gromem i piorunem w ustach sejmowego kaznodziei. I jakże tu mówić o mo-

notonji! Orzechowski namiętny i bezwzględny — Górnicki z swoim spokojem wytwornym — ale nawet Szarzyński, w zestawieniu z wielkim Kochanowskim, tak inny, cichy i subtelny artysta-mistyk. Błogosławiony ten wiek szesnasty zdumiewającym bogactwem typów i tonów indywidualnych!

Nie wystarcza oczywiście, iżby nauczyciel miał to w głębi swojej przekonanie. Musi się ono wyrobić w duszy ucznia, a nie przez wykład najbardziej nawet sugiestyjny, tylko i wyłącznie przez wczytanie się i samodzielne poznanie twórców. Nauczyciele, zasadę tę stosujący, wiedzą, że w ten sposób wytwarzają się nawet pośród uczniów szczególne sympatje lub niechęci dla autorów, że Kochanowski ma swoją partję i swoją Rej — a to już jest oznaka najlepsza, bo to jest osobisty stosunek człowieka do człowieka.

Jeśli się zastrzegłem wyżej przeciwko sugiestji, to rozumiałem przez to tylko wpajanie poglądów czy upodobań własnych, zanim uczeń z przedmiotem ich się zaznajomił. Oczywiście, w ciągu czytania, obowiązkiem nauczyciela jest podkreślanie pewnych cech, zwrotów lub wyrażeń w utworze, o ile ich naturalnie uczeń poprzednio sam nie zauważy. Takie wpływanie odbywa się zresztą bezustannie w stosunkach wzajemnych, nawet między ludźmi dojrzałemi — a wobec młodych jest koniecznym kształtowaniem lub prostowaniem gustu artystycznego i zdolności odczucia.

IV. Zachodzi teraz pytanie, *jak czytać*, t. j. czy się rozumie przez to tylko głośne czytanie w klasie i poddanie tekstu dokładnemu rozbiorowi?

Gdybyśmy tę zasadę przyjęli jako jedyną, okazałyby się bardzo poważne strony ujemne. Przedewszystkim, czytanie utworu rozciągnęłoby się na tyle lekcji, iż uczeń w końcu byłby znużony, a utworów przejść możnaby bardzo niewiele. Otóż z tego względu

wydaje mi się odpowiednim następujący sposób postępowania.

Czyta się głośno w klasie tylko najtrudniejsze rozdziały czy ustępy, dając przez ich rozbiór wzór wymagań pod względem opracowywania i zarazem rzucając wystarczające światło dla rozejrzenia się w reszcie, na czytanie przeznaczonej. Resztę tę poznaje się dwojakim sposobem. Część jej nauczyciel *czyta sam głośno*—część przeznacza na czytanie poza lekcją i przedstawienie jej następnie w odpowiednim *referacie ustnym*.

Tak wyobrażam sobie poznanie obszerniejszego doboru urywków np. z „Wizerunku" lub „Żywota człowieka poczciwego".

W postępowaniu powyższym nie jest rzeczą obojętną porządek składających się na nie sposobów. Porozumiejmy się na przykładzie. „Żywot człowieka poczciwego" należy do utworów niewątpliwie bardzo charakterystycznych i bez poznania go szczegółowego nie można mówić naprawdę o znajomości Reja. Niemniej wyznajmy, że zalety jego przez niewielu stosunkowo ludzi dojrzałych osobiście zostały poznane, a jeszcze mniej takich, którzyby się naprawdę w dziele tym rozsmakowali. Cóż więc dopiero mówić o uczniach, a jeszcze—jak tego wszystkie niemal programy szkolne wymagają — w klasie piątej czy nawet czwartej! Otóż uważam, że jest na to sposób—zdaje mi się—skuteczny, jeśli mianowicie rozpocznie się poznawanie utworu tego w ten sposób, iż nauczyciel, wybrawszy najbarwniejsze, najżywiej pisane stronice, sam je głośno odczytuje i to z odpowiednią w głosie plastyką. Przyczym — rzecz ważna — nie przerywa sobie bezwzględnie żadnemi objaśnieniami, chyba że który z uczniów wprost tego zażąda. *Objaśnienie powinno spoczywać w sposobie czytania.* Czyta zaś nauczyciel sam dlatego, że uczeń nie potrafi języka Rejowego oddać

zupełnie gładko i płynnie. Jest to więc pierwszy szturm do umysłu i *wyobraźni* uczniów i tym pierwszym szturmem już winna być zdobyta sympatja i zainteresowanie się młodych słuchaczów. Tak np. czyta się o zajęciach gospodarskich w różnych porach roku, tak opisy ubiorów, pojazdów, potraw wymyślnych i t. p. W ciągu tego okresu wstępnego—od czasu do czasu—lekcja szczegółowego rozbioru. Po tym dopiero następują referaty uczniów, tak już z językiem i tonem Reja osłuchanych — a referaty te winny uwydatniać przedewszystkim momenty znamienne. Dla wciągnięcia w referat każdorazowy wszystkich uczniów, reszta słuchająca ma brać udział w dyskusji, toczącej się koło pytania: czy referent nie pominął czegoś ważnego, czy na objaśnienia jego wszyscy się zgadzają i t. p.

Referaty takie z dobrym skutkiem stosuję w wyższych klasach. Zachowują one—raczej zyskują większą jeszcze doniosłość w stosunku też do nowszej literatury. Budzą żywe przejęcie się rolą swoją wyznaczonego referenta, a u reszty niemniej wytężone oczekiwanie i zaciekawienie. Uczą pracy samodzielnej, kształcą bystrość obserwacji, wyrabiają — tak często zaniedbaną—zdolność ścisłego określania myśli i spostrzeżeń.

Trojakie te fazy poznawania autora umożliwiają zatym poznanie wcale wyczerpujące — co do liczby i jakości—i wprowadzają rozmaitość bardzo pożądaną. Trzeba bowiem przedewszystkim stwierdzić, że wbrew dość rozpowszechnionemu mniemaniu—nie dzięki tylko małym dawkom można utrzymać jeszcze zainteresowanie młodzieży dla starego Reja, owszem, wprost przeciwnie, im pełniej się go daje, tym zajęcie się bardziej wzrasta. Z „Żywota człowieka poczciwego“ najwięcej dotąd (o ile się zdaje) wyznaczył do przeczytania Chrzanowski i dał wszystkiego parę stronic,

wypełnionych oddzielnemi, bez związku, ustępami, rzeczywiście tylko podług „kwestji“. Kto w nich mógłby poznać tego wielkiego na starość mędrca-patryarchę, który tak doskonale umiał łączyć miłość życia w swobodzie ziemiańskiej z poczuciem świętości powołania służby narodowej i radość z przyrody i obfitości gospodarskiej ze skupionym, głębokim spojrzeniem poza zasłonę śmierci? Oczywiście, o ile wiecznie będziemy się trzymać utartej a rzekomej syntezy, która się zadowala stwierdzeniem tylko jednej cechy tej niespożytej indywidualności, iż jest ziemiaństwa ówczesnego typem charakterystycznym, wówczas te parę ustępów może wystarczyć, choć właściwie szkoda trudu na to, co się rychło z głowy ucznia musi ulotnić.

V. Wspomniałem wyżej o syntezie, a raczej zarysowałem ją pokrótce w stosunku do Reja. Postaram się teraz wykazać na przykładach, że synteza ta może i powinna być wysnuta z samych dzieł i to przez ucznia, przy pomocy tylko nauczyciela. Oczywiście służyć ku temu musi odpowiedni *układ utworów* i odpowiedni w poznawaniu ich *porządek kolejny*.

Przedewszystkim w stosunku do całego wieku szesnastego, wydaje mi się pożądanym porządek czytania taki, iż zaczyna się od Kochanowskiego, poczym przystępuje się kolejno do Reja i Klonowicza; dopiero po poznaniu poetów czyta się prozaików, jak Modrzewskiego, Orzechowskiego, Górnickiego, Skargę. Porządek ten ułatwia, moim zdaniem, wniknięcie w szereg zagadnień społecznych i polityczno-prawnych, zawartych w pismach prozaicznych. „Satyr“, „Krótka Rozprawa“, „Worek Judaszów“ — dają możność wprowadzenia ucznia we wszystkie najważniejsze sprawy owoczesnej Rzeczypospolitej, i to bez oddzielnie traktowanego wykładu historycznego. Forma poetycka tych utworów czyni sprawy te przystępniejszemi dla młodych umysłów

i wciąga je niemal niepostrzeżenie w atmosferę walk religijnych, potrzeb szkolnych, dążeń ogólno-szlacheckich, reform sądowniczych i t. d. Potym dopiero uwydatni się szczegółowo, jak każde z tych zagadnień przedstawia się w pismach polityczno-obyczajowych. Synteza wytwarza się w ten sposób stopniowo, przez dodawanie coraz to nowych i mocniejszych barw do zarysowanego pierwotnie szkicu, a wreszcie oświetla się ją i ujaskrawia błyskawicami wymowy Skargowskiej.

Teraz przedstawię szczegółowo, w jaki sposób czytam *Kochanowskiego.*

Rozdzielam mianowicie twórczość jego na dwie sfery. Jedna obejmuje linję przemian uczuciowych i zarazem zawiera pierwiastki, od epoki niezależne, wieczne i prawdziwe po wszystkie czasy. Od utworów tego charakteru zaczynam.

1) *Pieśni*—z wyłączeniem politycznych i obyczajowych, a więc takie, które stanowią jakoby filozofję poety, t. j. jego poglądy na życie, na zadanie człowieka wobec Boga, bliźnich i siebie. Zasada „jednakiej myśli“ (*aequa mens*), równowagi i pogody ducha wobec darów i ciosów losu. Dążność do doskonałości duchowej, służenie „dobrej sławie“, pielęgnowanie w sobie myśli (jak to wspaniale poeta wyraża): *„myśli ważnych na ziemi, myśli ważnych w niebie“*. Poznając te pieśni, mamy dobrą sposobność do rozważenia, czy filozofja Kochanowskiego jest zupełnie oryginalna, wskazania jej źródeł i stosunku do nich samego poety — i już więc tutaj nawiązać możemy z kwestją wpływów klasycznych i t. p. Dalej, poznając z czytania pieśni silnie wyrażoną wiarę w wszechmoc Bożą, podkreślamy uczucia poety religijne, które znalazły wyraz szczytny w hymnie: „Czego chcesz od nas, Panie“. Również podkreślić należy silne poczucie swego

powołania poetyckiego, a dla uwydatnienia go, jak wogóle roli, jaką Kochanowski wyznacza poezji, czytamy:

2) utwór p. t. *Muza*. Nasuwa on także sposobność do utrwalenia pewnych momentów biograficznych, jak np. stosunku do Myszkowskiego.

W powiązaniu z uczuciami religijnemi, które już w Pieśniach jest niezaprzeczone, dajemy teraz uczniom poznać:

3) *Psalmy* — w wyborze, któryby nie tylko najpiękniejsze zawierał wzory tej poezji i jej przekładu, ale także oświetlał artystyczną pracę Kochanowskiego nad formą wiersza polskiego.

Tak się przedstawia dusza poety aż do chwili, kiedy w życiu jego osobistym i wewnętrznym nastąpił przełom tragiczny:

4) *Treny*, do których obecnie przystępujemy, odtwarzają nam historję przemian, którym podległy wiara i dążenia poety dotychczasowe. O sposobie czytania „Trenów“ takiego, iżby one w wyobraźni ucznia złożyły się na całość żywą i bolesną, mówiłem już w poprzedniej serji artykułów. Dodam tylko, że dobrze celowi temu służyć może wzięcie za punkt wyjścia obrazu, w trenie VIII zawartego: poeta błąka się samotny po opustoszałym domu—„z każdego kąta żałość go ujmuje“—nie może się oprzeć wspomnieniom—pozostałe pamiątki „ciągną oczy jego“ ku sobie — i tak w dalszym ciągu snujemy w szeregu obrazów życie poety po śmierci ukochanego dziecka. [1])

Wiem z doświadczenia, że w ten sposób nie tylko obudza się żywsze odczucie piękna tego utworu,

---

[1]) Nie chcę tu powtarzać tego, co podaję w przypisach do „Trenów“ w wyd. pism Kochanowskiego, w „*Wendego Bibljotece klasyków*“.

ale też samorzutnie tworzy się zaciekawienie uczniów, o ile poprzednio już nie poznali biografji poety, zaciekawienie, wyrażające się szeregiem zapytań: a czy długo jeszcze Kochanowski żył po śmierci Urszuli, a czy pisał co jeszcze potym i t. p.

Tak utworzywszy całość z pierwiastków wiecznych duszy, zwracamy uwagę na to, że żaden, największy nawet poeta nie może być zupełnie poza społeczeństwem, wśród którego żyje, poza jego najistotniejszemi sprawami i przejściami smutnemi i radosnemi. Zaczynamy więc poznawać teraz *Kochanowskiego obywatela i patrjotę*. I znowu, żeby nie wprowadzać ucznia odrazu w poemat najdłuższy a zarazem pod względem artystycznym mało ożywiony, jakim jest „Satyr“, czytamy naprzód:

5) *Pieśni społeczne i obyczajowe*, jak np. „Na spustoszenie Podola“, „Na gnuśność obywateli“, „Na pijaństwo“ i t. p., nie zapominając jednak o tych, które są wyrazem radości i tryumfu narodowego, jak „Pochwała znakomitych królów,“ „Na zwycięstwo króla Stefana nad Moskwą“ i t. p. Dołączywszy do tego:

6) *Fraszki* charakterystyczne, jak „Do wzgórz i lasów“, „Do Kołczewskiego“ i te, które wchodzą w dziedzinę sporów religijnych i t. p.—mamy już dostateczny materjał do omówienia wszystkich najdonioślejszych spraw ówczesnych i stosunku do nich Kochanowskiego. Dla utrwalenia sobie poznanych w ten sposób nowych cech jego twórczości, przeczytamy teraz utwór, w którym one raz jeszcze—i to obszerniej—występują, mianowicie utworem tym jest:

7) *Satyr*. Przeczytanie tego utworu prawie w całości (pominąć można nieco z nauk Chirona) najzupełniej zastąpi nam potrzebę wykładu wstępnego, a kształci znowu zdolność wyczytywania z dzieł autorów spraw ogólniejszych. Niektóre z tych spraw

możemy rozwinąć, dołączając już tutaj do odpowiednich ustępów „Satyra“ cytaty z Klonowicza i Reja. Np. owa niezmiernie ciekawa przemiana w sposobie powiększania mienia, owo zwrócenie się do żeglugi po Wiśle, które do wielu prawdziwie ładnych strof pobudziły Klonowicza we „Flisie“. Albo np. zestawienie poglądów Kochanowskiego i Reja na wychowanie młodzieży i wyjazdy za granicę ożywia czytanie, zachęca do samodzielnych roztrząsań, o ile oczywiście tak jest robione, że uczeń musi *sam szukać odpowiednich strof czy ustępów*. Dobrym tu środkiem utrwalania pewnych rzeczy w pamięci przez odszukiwanie na nowo utworów już poznanych, jest rzucenie uczniom pytania: czyśmy już coś podobnego gdzie mieli i gdzie, i jakie są różnice?...

Pozostaje do poznania jeszcze:

8) *Odprawa posłów greckich*, którą czytam na końcu, ze względu, że łączy w sobie niewątpliwą tendencję patrjotyczną z pierwiastkiem klasycznym i zarazem z uczuciami i refleksjami, już od czasu niezależnemi np. (w rozmowie Heleny z Panią Starą, albo w obrazie trapionej przez Apollina Kassandry i t. p.). Przekonałem się też, że owe aluzje patrjotyczne uczeń sam może wykryć, jeśli mu się tylko zada pytanie: czy charakterystyka młodzieży trojańskich w ustach Ulissesa nie przypomina czegoś, co już znamy z poezji Kochanowskiego? Wtedy odświeżają się w pamięci odrazu narzekania w pieśniach i „Satyrze“, a dalsze wnioski uczeń z łatwością wyprowadza.

W stosunku do Reja, chciałbym zwrócić jeszcze uwagę na to, ile szkody płynie stąd, że prawie zupełnie nie uwzględnia się w lekturze tak charakterystycznego poematu, jak „*Wizerunk*“. Naogół biorąc, Reja — nawet w klasie piątej — wcale nie czytają niechętnie. Owszem, słyszałem niejednokrotnie, że Rej jest „taki

zabawny“ i—jak już wspomniałem, są, którzy go wolą od Kochanowskiego. Oczywiście, nie jest to właściwy do niego stosunek, ale trzeba korzystać z tego, aby potym—przez lepsze poznawanie, dojść już do ujęcia poważnego. Możemy nie czytać „Postylli“, „Psałterza“, nawet „Żywotu Józefa“ (choć dobre dla niego miejsce przy sposobności czytania „Odprawy“ Kochanowskiego)—ale niewątpliwie poznać trzeba „Krótką rozprawę“, „Wizerunk“ i „Żywot człowieka poczciwego“. To zaś w wyborze takim, iżby z niego przeglądała całość dzieła, w tonie i układzie. Wiele bowiem ustępów nawet charakterystycznych traci zabarwienie swoje, jeśli je wytniemy z tła, na którym były przez samego autora pomyślane i umieszczone. Tak właśnie zrobił Chrzanowski z „Wizerunkiem“, starając się braki zastąpić wykładem. Ale kto wie, czy właśnie to, co za zaletę podręcznika tego uważano, iż podaje urywki z dzieł, nie jest jego *błędem zasadniczym*, t. j. że poprostu trzeba dać albo historję literatury, albo wypisy, lub też (o ile to ma być w jednej książce) jedno od drugiego ściśle odgrodzić. Z tego względu, ze stanowiska *metody*, lepsze bez wątpienia są podręczniki Tarnowskiego i Wójcika dla szkół galicyjskich—nie mówiąc naturalnie o zgubnych sympatjach i antypatjach autorów.

Wracając do kwestji czytania Reja, przypominam naszkicowaną wyżej syntezę, któraby była wskazówką przy prowadzeniu lektury dzieł jego i ów sposób ogarniania większych działów głośnym przez nauczyciela odczytywaniem, co znowu umożliwiłoby poznanie nierównie obfitszego materjału.

W dalszym ciągu, przechodząc do literatury wieku XVII, należałoby się przedewszystkim wyzbyć aprjorycznej syntezy o t. zw. upadku i obniżeniu się formy i treści. Zdaje mi się, że epoka, w której prze-

cież piszą jeszcze i Klonowicz, i Szymonowicz, w której potym powstaje i „Lament“ Starowolskiego i Kochowskiego „Psalmodja“, nadewszystko w której rozwija się pod wielu względami doskonała poezja Potockiego, nie mówiąc już o subtelnym artyzmie Zimorowicza, że epoka taka na ową utartą zdawna charakterystykę bynajmniej nie zasługuje. Owszem, jest w niej przez oddalenie się od wpływów klasycznych, bardzo doniosły przejaw *rodzimości polskiej*, która w wieku XVI jednego tylko właściwie miała przedstawiciela, t. j. Reja.

Możnaby nawet stąd wysnuć dającą się dobrze uzasadnić linję wahań i odchylań ku wpływom obcym i ku źródłom rdzennie swojskim. Możnaby wykazać, jak poprzez wieki twórczość polska rozwijała się, zyskując lub tracąc jedno albo drugie. Złączenie obu tych pierwiastków spełniło się dopiero na najwyższym jej poziomie — i nie mogło się spełnić inaczej, albowiem uczynić to może dopiero *gienjusz*. W nim powszechność jednoczy się cudownie z swojskością — i to, co jest najbardziej polskie, staje się razem najsilniej ogólno-ludzkim.

Jakkolwiek więc literaturze w. XVII nie możemy w szkole średniej tyle poświęcać uwagi i czasu, co wiekowi złotemu, przecież uważam, że najwybitniejszych jego twórców należy poznawać metodą najzupełniej tą samą. Nie zgodziłbym się nigdy na myśl, rzuconą na którymś w tej kwestji zebraniu nauczycielskim, iżby do w wieku XVIII traktować literaturę „wykładowo“, właściwe zaś czytanie stosować dopiero, w całej pełni, od Mickiewicza począwszy. Wydaje mi się rzeczą dość oczywistą, że postępowanie takie, na podwójnej metodzie oparte, ugruntowałoby tylko pokutujące jeszcze zbyt często lekceważenie dla literatury „starej“, a nie dałoby do nowszej przygotowania od-

powiedniego ani poczucia ciągłości — tak ważnego — nie mogłoby wytworzyć.

Jeszcze jedną korzyść pedagogiczną przynosi ze sobą obszerniejsze czytanie autorów dawniejszych. Oto wprowadza w znajomość *języka starego*, zaciekawia do pierwotnych jego form, oswaja ucznia z myślą o ciągłym jego kształtowaniu się, jako dowodzie życia i ruchu. Jest to znakomite antydotum przeciwko niechęci, nawet wstrętowi, jaki powstał w duszy ucznia w stosunku do języka skutkiem martwej nauki gramatyki. Naturalnie, obowiązkiem nauczyciela będzie zwrócić uwagę na wszystkie te odrębności, na tworzące się już formy inne a jeszcze razem z dawnemi stosowane, na używanie słów dzisiejszych w innym znaczeniu, na żywe wyczucie znaczeń pierwotnych, które się dziś zatraciło. Jeśli się tylko unikać będzie tworzenia nowych prawideł i formułek, to niewątpliwie można w ten sposób obudzić w uczniu sympatję dla języka i jego przemian, bez której przecież nie można się spodziewać nawet umiejętności używania go odpowiedniego.

W niektórych szkołach podobno dąży się do wprowadzenia w wyższych klasach (czy w najwyższej klasie) jakiegoś skrótu gramatyki historyczno-porównawczej. Sądzę, że jest to nauka zbyt poważna i trudna, aby taki skrót popularny mógł mieć wartość prawdziwie naukową, i że więc tą drogą przyczyni się tylko do obciążenia pamięci ucznia i owej, z początków gramatyki wyniesionej antypatji. Natomiast odpowiednie wskazówki i objaśnienia przy wczytywaniu się w autorów, samodzielne wreszcie odszukiwanie przez uczniów odrębności językowych, dadzą w tym względzie zupełnie—na poziom szkoły średniej—wystarczające poznanie.

Docierając nareszcie do literatury t. zw. romantycznej, t. j. przedewszystkim do Mickiewicza, mamy

jeszcze jeden dość rozpowszechniony zwyczaj pedagogiczny do zwalczenia. Oto i młodzież sama i kierownicy i nauczyciele domagają się częstokroć znajomości t. zw. *opracowań krytycznych*, monografji i t. p. Ja z zasady żądaniom takim odmawiam. Z rozwiniętych już wyżej założeń postępowanie to wynika wprost i samo się tłumaczy, nie będę go więc obszerniej usprawiedliwiał. I chyba tylko po poznaniu już samego materjału twórczego można dać uczniowi do ręki opracowanie, możliwie najbardziej do wytworzonej samodzielnie syntezy zbliżone.

Za to wprowadzam czytanie *dokumentów współczesnych*, listów, przemówień i t. p., słowem wszystkiego, coby wraz z utworami poety złożyć się mogło na pełny obraz epoki lub którejś z faz życia i rozwoju poety.

W ten sposób poznawanie np. *Mickiewicza* wyglądałoby mniej więcej tak:

1. Okres filaretyzmu. Z pism samego poety: „Oda do młodości", „Pieśń Filaretów" i odpowiedni wybór wydanych niedawno listów i przemówień z ocalonego archiwum filomatów. Z dokumentów: List Domeyki o Filomatach i Filaretach—niektóre listy Zana i t. p.

2. Pobyt w Rosji, t. j. szczególnie wszystko, coby mogło rozjaśnić powstanie i znaczenie „Wallenroda". A więc przedewszystkim: Ustępy poetyckie, przyłączone do Dziadów — korespondencja poety z filomatami i t. p.

I tak aż do końca, a na brak materjału odpowiedniego skarżyć się nie będziemy. Oczywiście, mógłby kto zarzucić, że materjał jest aż nadto obfity i ogarnięty przez ucznia być nie może. Ależ od tego jest umiejętny dobór i wystarczy niewątpliwie dać dla każdego momentu źródło najcharakterystyczniejsze.

VI. Na sam koniec zostawiłem umyślnie kwestję

bodaj najważniejszą. Do tej pory mówiłem bowiem o dwuch zasadniczych korzyściach z czytania autorów: t. j. że uczeń nauczy się czytać i tworzyć samodzielnie całość. Razem wziąwszy wzbogaca to i kształci zasób *poznawczy.* Ale jest jeszcze cel inny, niewątpliwie nad resztą górujący, a który właśnie na tej drodze uczenia literatury polskiej osiąga się najpełniej i najdoskonalej. Możnaby go określić jako *narodowo-wychowawczy.* Zapewne, cel ten winien być ogólną, wszystkie gałęzie nauczania w szkole średniej obejmujacą syntezą. Bez ujmy dla ścisłości metod, musimy koniecznie w szkole polskiej stworzyć typ wychowawczy polski, tak jak wszędzie, wśród narodów stokroć szczęśliwszych, stokroć o byt swój spokojniejniejszych, panuje jednak ogólna, mocno uwydatniona idea wychowania narodowego.

Jednakże najwięcej do jej urzeczywistniania sposobności ma właśnie nauka literatury. Aż nadto widoczne to i zrozumiałe. Tylko podkreślić należy, że jeśli dla tamtych celów, bardziej w dziedzinie intelektualnej leżących, ogólniki były szkodliwe, to tutaj są one poprostu—zbrodnią. Nic bowiem występniejszego, jak miłość i służbę dla ojczyzny opierać na głośnobrzmiących syntezach, które mają być niby charakterystycznym rysem literatury polskiej. Słyszymy, że ideą, snującą się przez cały jej rozwój, jest patrjotyzm. Ależ można to z góry powiedzieć, nie znając wcale literatury polskiej, że cechuje się ona patrjotyzmem polskim, tak jak każdego innego narodu literatura jest po swojemu patrjotyczną.

Jeśli zatym chcemy wysnuć naprawdę ową nić złotą, opasującą w jedno niemal wszystkie, wiekami postępujące twory myśli polskiej, to musimy bezwzględnie i dokładnie wniknąć w rozwój samych twórców, musimy w nich samych—nie w cudzej syn-

tezie podręcznikowej—znaleźć odpowiedź na pytanie, tu rozstrzygające: Czym mianowicie *różni się* patrjotyzm literatury polskiej od patrjotyzmu innych literatur? Nie jest zadaniem moim tutaj rozważać zagadnienie samo, chcę tylko zaznaczyć konieczność takiego właśnie ujęcia całości, iżby charakterystyczne dążności myśli polskiej mogły być przez ucznia samego uchwycone. Dopóki się nie okaże, że myśl taka istnieje naprawdę, że się ona snuje od samych początków, rozwija i do coraz doskonalszej dochodzi świadomości, dopóki dalej nie wykażemy, że myśl ta istotnie jest odrębną od wszystkich innych, tworzących świadomość innego jakiegokolwiek narodu — dopóty niewątpliwie pozostawać będziemy w sferze ogólników, zgubnych dla wszelkiego szczerego patrjotyzmu, zgubnych szczególnie dla celu narodowo-*wychowawczego.*

Dlatego i z tej strony zyskuje jeszcze poparcie i uzasadnienie metoda, która pozwala zetknąć się bezpośrednio z wyrazem uczuć i dążeń indywidualnych, wiążących się w niespożytą całość myśli polskiej.

A. B.

Nowe studja z historji wychowania

przez

Anielę Szycównę.

TREŚĆ. *Dr. Stanisław Kot*: Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce. — *Antoni Karbowiak*: Pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne.—*Helena Orsza Radlińska:* Ks. Hugo Kołłątaj jako pedagog.—*Dr. A. Mikulski*: Ks. H. Kołłątaj a szkoły średnie.—*H. Orsza Radlińska:* H. Kołłątaja Nieznane listy o wychowaniu.

Historja pedagogiki wogóle, a bardziej jeszcze dzieje wychowania i oświaty w Polsce, należą do przedmiotów najsłabiej opracowanych w naszej literaturze i najmniej też znanych nietylko przeciętnemu człowiekowi wykształconemu, który z niezrównaną pewnością siebie powołuje się na tradycje szkoły polskiej i wyrokuje o jej dzisiejszym zacofaniu lub postępie, lecz i wznoszącemu się nad przeciętność nauczycielowi, od którego mielibyśmy prawo wymagać jasnego poglądu na te sprawy. Brak opracowań źródłowych, brak dostępnych dla wszystkich wydań naszych klasyków pedagogicznych, brak podręcznika do dziejów pedagogiki w Polsce—oto przyczyny powszechnej nieświadomości w tym względzie. W takich warunkach wysoko należy cenić zasługę redakcji miesięcznika *Muzeum*, która od lat paru wydaje *Przyczynki do dziejów wychowania i oświaty w Polsce*, jako dodatki książkowe do tego pisma. Ponieważ pierwsza serja tych przyczynków była już oceniana w swoim czasie,

tutaj zajmę się treścią dwuch następnych, opatrzonych datą 1911 i 1912 roku.

Dr. Stanisław Kot, znany już ze swych prac poprzednich o poglądach pedagogicznych Frycza Modrzewskiego i o szkole lewartowskiej, rozpoczął studja nad przedmiotem, bardzo mało dotychczas zgłębionym nad szkołami parafjalnemi w dawnej Polsce, t. j. nad najniższym typem zakładów naukowych, dającym pierwiastki wiedzy nietylko dzieciom szlacheckim, lecz częściej nawet mieszczańskim i włościjańskim. Praca p. t. *Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w wieku XVI—XVIII* daje barwną charakterystykę tych szkół, a zarazem cały szereg dokumentów historycznych, skrzętnie przez autora zebranych. Poznajemy tu typ szkoły, całkowicie i bezwzględnie zależnej od duchowieństwa o charakterze wybitnie wyznaniowym, mającej głównie na celu podtrzymywanie katolicyzmu w walce z herezją, ale dającej jednocześnie podstawy wykształcenia, zgodnego z pojęciami swego czasu. Autor rozpatruje kolejno: uposażenie takich szkół, przygotowanie i warunki życia nauczycieli, program, zakres i metodę nauki. Pod każdym z tych względów szkoły parafjalne różniły się znacznie między sobą: po wielkich miastach, np. w Krakowie przy kościele Panny Marji, zdarzały się takie, których program obejmował to wszystko, co niższe klasy kolegjów, t. j. ówczesnych szkół średnich, odpowiadając średniowiecznemu *trivium*, których zastęp uczniów był bardzo liczny, a nauczycielami byli wychowańcy Akademji Krakowskiej często ze stopniami naukowemi; gdzieindziej przeciwnie program ten ograniczał się wyłącznie do nauki elementarnej, t. j. nauki czytania i pisania (po łacinie i dodatkowo po polsku) katechizmu i śpiewów kościelnych; po wsiach zaś i zakres nauki i zakres nauczania takiej szkoły były jeszcze mniejsze: tu i ówdzie nauczyciel jako

tako przygotowany uczył rzeczywiście kilku lub kilkunastu chłopców, spełniając jednocześnie rozmaite posługi w kościele; gdzieindziej niema właściwego nauczyciela, tylko kantor lub organista przy innych swych zajęciach uczy małą gromadkę chłopców, a są i takie miejscowości, gdzie istnieje wprawdzie budynek, zwany „szkołą“, pierwotnie na ten cel przeznaczony, ale niema śladów, aby tam ktoś nauczał dzieci. Szczegóły nader charakterystyczne, aby zdać sobie sprawę ze stanu szkół, jaki zastała wiekopomna *Komisja edukacyjna* i ocenić całą doniosłość wprowadzonych przez nią reform.

W drugiej części swej pracy autor podaje materjał źródłowy, pochodzący w całości z rękopisów archiwum kapitały krakowskiej: są to akta wizytacji biskupów, którzy jako zwierzchnicy zwiedzali szkoły, znajdujące się w ich dyecezji, a następnie zdawali sprawę z tych wizyt. W przytoczeniach swych autor przechodzi koleją dziekanatów naprzód wszystkie szkoły miejskie, później zaś wiejskie, podając wizytacje ich w porządku chronologicznym. Biskupi notatki swe prowadzą według jednego mniej więcej schematu: naprzód uwagi o ogólnym stanie szkoły, następnie słowa uznania lub zarzuty pod adresem kierowników, na końcu (u gorliwych biskupów) zwykle t. zw. reformacje, t. j. żądania i wskazówki, dotyczące dalszego prowadzenia szkoły. W suchych tych notatkach co krok natrafiamy na szczegóły bardzo charakterystyczne dla dziejów szkolnictwa i oświaty w Polsce. W czasach reformacji mieszczanie krakowscy skłaniają się często ku nowej nauce Lutra i Kalwina; biskupi więc zwracają baczną uwagę na prawowierność nauczycieli, na pobożność i karność młodzieży, trudnej do utrzymania w odpowiednich karbach posłuszeństwa z powodu wielkiej różnicy wieku, gdy obok malców 6-letnich przychodzili do szkoły mło-

dzieńcy po lat 22, którzy zamiast się uczyć urządzali burdy i tumulty uliczne. Gdzieindziej znajdujemy skargi na kierownika szkoły, że zaniedbuje naukę dzieci, albo też żal, że jest zbyt mało uposażony, a mieszczanie zamiast do szkoły wolą posyłać dzieci na naukę prywatną do jakiego dzwonnika lub lutnisty, uszczuplając dochodów nauczycielowi szkolnemu;—przyczynę tego zaniedbania wskazywano często w proboszczach i prałatach, nie wypłacających nauczycielom należnej im pensji i skąpiących grosza na naprawę budynków szkolnych. Po mniejszych miasteczkach i po wsiach niekiedy kościół wpadał w ręce dysydentów; wówczas i szkoła przestawała istnieć jako parafjalna katolicka; niekiedy dysydenci sprowadzali własnych mistrzów, lecz nie wszyscy dziedzice dbali o naukę w swych dobrach. Jaskrawym przykładem tej zależności szkoły od dziedziców i proboszczów są miasta w dziekanacie jędrzejowskim: tylko w Jędrzejowie szkoła istnieje i znajduje się we względnie dobrym stanie; natomiast w *Kossowie* za wizytacji biskupa Radziwiłła w r. 1598 czytamy lakoniczną wzmiankę: „Kościół parafjalny oddał Rzewuski w zarząd ministrowi; teraz niema przy nim nikogo“ (a więc i szkoła nie funkcjonuje). W lat dwadzieścia później za biskupa Szyszkowskiego w r. 1618 czytamy: „Dziedzic miasta jest heretykiem, ale kościół zwrócony został katolikom w r. 1602. Kierownik szkoły, Marcin Kilian, żonaty, zdaniem proboszcza przyzwoity, ma on i pensję od proboszcza“. Szkoła ta jednak upada wkrótce: w r. 1731 za biskupa Szaniawskiego czytamy krótką wzmiankę: „Niema ani szkoły, ani organisty“. W niektórych miasteczkach uderza nadzwyczaj mała liczba dzieci uczących się, np. w *Brzesku Nowym* (do parafji należy miasteczko i 5 wsi); za biskupa Załuskiego w r. 1748 czytamy: „Jest organista, a osobno chowa proboszcz pedagoga, Anto-

niego Szwyckiego, który uczy chłopców, *obecnie sześciu*. Przeciwnie w *Uściu* w tymże roku szkoła lepiej się przedstawia. „Koło cmentarza w stronie północnej istnieje szkoła parafjalna, pokryta gontami z małym ogródkiem. Dyrektorem jej czyli pedagogiem jest Stanisław Misiński, który wychowuje 20 chłopców i 10 dziewcząt nietylko w naukach, lecz także w pobożności i katechizmie“. Jest to jedna z nielicznych szkół, w których uczono dziewczęta, zwykle bowiem do szkółek parafjalnych uczęszczali sami chłopcy. Znacznie większą frekwencję ma szkoła w Nowym Sączu, założona jeszcze w r. 1448 przez biskupa Zbigniewa Oleśnickiego, mająca i później pewne zapisy; o kierowniku jej ks. Januszewski (wizytacja biskupa Trzebickiego) pisze w r. 1608: „Chłopców, *których ma do stu*, uczy i wychowuje podług klas dość pięknie, troskliwie, jako też i z korzyścią dla duszy i obyczajów, zwłaszcza że sam jest wysoko wykształcony, dobre ma obyczaje i lubi karność.“ Podobnie pochlebne świadectwo czytamy o kierowniku szkoły w Starym Sączu: „Kierownikiem szkoły jest pan Baltazar Borszowic, bakałarz *artium et philosophiae*, promowany w Krakowie za dziekanatu M. Marcina z Płocka w 1607 półroczu zimowym. Patronami i kolatorami jego są rajcy starosądeccy, od których pobiera pensji po 4 zł. kwartalnie i pewną ilość obiadów. Chłopców kształci mniej więcej 40. Czyta Wergiljusza Eneidy księgę X., dalej *Flores poetarum*, Justyna ks. 4, Cycerona *Epistolae Familiares* i rzeczy inne, wszystko objaśniając według etymologji i syntaksy; nie zaniedbuje też śpiewu. Młodzieniec to obdarzony dobremi obyczajami, pilny, przykładny, bez zarzutu“. Jakże jaskrawo odbijają od tych słów uznania notatki o szkole w Muszynie! Pod rokiem 1612 czytamy: „Kierownik szkoły od lat 28 tu mieszka, biedak i nędzarz, utrzymuje się z skąpego

dochodu; dostaje rocznie 8 zł. od mieszczan, którzy dobrowolnie osobiście składają mu tę pensję. Domek ma szczupły, źle pokryty, mały ogródek i nic ponad to. Człowiek prosty, przy nabożeństwie jednak śpiewa w święta w kościele i czasem upija się, ale ubóstwo nie pozwala mu na to za często". A w roku 1618 o tej samej szkole (i prawdopodobnie o tym samym kierowniku) mamy charakterystyczną wzmiankę: „Proboszcza Zygmunta Piskorzewskiego, byłego Dominikanina, upomina wizytator pod karą, wyrażoną w konstytucjach, aby nie obrzucał kierownika szkoły ubliżającemi wyzwiskami i aby go nie bił". W okręgu kieleckim w czasie kolejnych wizytacji w latach 1597, 1610 i 1637 znaleziono wiele szkół w ruinie, nauka odbywała się w lokalu wynajętym lub nie odbywała się wcale, wówczas wizytatorzy udzielali napomnień w rodzaju: „Ponieważ niema osobnej szkoły, lecz wynajmuje obcy dom na uczenie chłopców, biskup rozkazuje postawić szkołę koło kościoła w miejscu, które sam wyznaczy". Czasem nawet zwrot do rodziców: „Napominam też rodziców, by chłopców do szkoły posyłali, nic bowiem cenniejszego nad dobre wychowanie dać i zostawić im nie mogą; niechaj ich także w lecie nie odwołują ze szkoły dla zajęć domowych". Niestety! nie wiemy, czy to życzenie się spełniło, gdyż danych późniejszych po r. 1637 nie posiadamy; nie wiadomo nawet, czy te szkoły były wizytowane. O szkołach wiejskich daleko smutniejsze czasem mamy świadectwo, np. charakterystycznym przykładem stopniowego upadku szkół parafjalnych na wsi będzie relacja o szkole w Koniuszy (dziekanat proszowski), do której należało 13 wsi. Za wizytacji biskupa Radziwiłła w r. 1516 czytamy: „Kierownik szkoły, Szymon z Oleśnicy ma dom dość dobry z ogrodem; sanktuarjusze (tak nazwano kmieci, należących do wyposaże-

nia parafji) jest ich siedmiu, płacą mu 3 zł. 20 gr., bractwo kościelne czyli victrici 1/2 zł.“ Za Marcina Szyszkowskiego w 1618 mamy tylko krótką wzmiankę: „Proboszcz opłaca kierownika szkoły, który ma dom osobny“ — niema więc już mowy o uposażeniu od kmieci i bractwa. Za następnej wizytacji w 1629 i w 1670 jest tylko mowa, że istnieje budynek szkolny, ale ani słówka o tym, iż tam dzieci się uczą. Tymczasem w r. 1728 za biskupa Andrzeja Załuskiego czytamy: „Oddawna nie chowa się tu żadnego pedagoga dla uczenia chłopców, ani też niema w parafji takich, którzyby się chcieli przykładać do nauk; gdy by się zaś tacy znaleźli, toby ich wikarzy uczyli za darmo z posłuszeństwa dla kościoła“. Do utrzymywania więc szkoły i nauczycieli nie poczuwa się już ani proboszcz, ani dziedzic, ani parafjanie. Za tejże wizytacji o wsi Pleszowie czytamy: „Szkoły parafjalnej osobnej niema, choć istnieje „szkoła albo rezydencja dla organisty. Wizytator poleca kształcić młodzieńców w śpiewie“. O wsi Mogile: „Organista jest także pedagogiem, *obecnie ma 4 żaków*, pobiera 40 zł. z klasztoru“ (Cystersów). O wsi Ruszczy (do parafji należy 7 wsi). „Jest organista i kantor, a dla nich „domek organisty albo szkoła“ i „budynek kantora“. *Szkoły parafjalnej jednak niema wcale, ani też chłopców się nie wychowuje*“. W roku 1665 za wizytacji biskupa Andrzeja Trzelickiego w dziekanacie tarnowskim zwrócono uwagę na zaniedbanie nauki w istniejących wówczas szkółkach i zalecano większą w tym razie gorliwość, ale wyłącznie ze względów religijnych. Kilkakrotnie czytamy taką opinję: „Niema żadnej pilności około wprawiania młodzieży tak w nauki, jako też w śpiewanie; stąd też są nieraz wadliwe braki tak w służeniu do mszy, jak w śpiewaniu nabożeństw. W reformacji nakazuje wizytator, aby kantor z resztą

służby kościelnej kształcił w szkole młodzież zdolną i według możliwości napełniał ją naukami po to, aby wyuczeni szybciej i łatwiej mogli w kościele odprawiać nabożeństwa i obowiązki. Gdyby w tym przeszkadzali rodzice, trzeba ich upomnieć, aby żadną miarą nie przeszkadzali swoim maluczkim przychodzić do Pana". Innym razem tenże wizytator czyni uwagi już nie co do nauki, lecz co do postępowanie kierownika szkoły. „Przywiązany ma być do karności i nauki chrześcijańskiej; w kształceniu chłopców okazywać się pilnym, przykładnym i troskliwym; początków wiary nie zaniedbywać; w dobre obyczaje ich wdrażać; pouczać i przykazywać, by w domu zachowywali się ze skromnością, rodzicom i starszym byli posłuszni, nie mówili rzeczy sprośnych i brzydkich". Podobnież i w latach późniejszych polecali nieraz wizytatorzy proboszczom utrzymywanie szkoły i kierowników dla chwały Boga i kościoła, ale też i stanowisko nauczyciela wiejskiego upadało coraz niżej do stanowiska zwyczajnego sługi kościelnego; dopiero Komisja edukacyjna, a przedewszystkim Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela* zupełnie pogląd na to stanowisko zmieniły.

W inne zgoła czasy przenosi nas studjum prof. Antoniego Karbowiaka p. t. *Pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne*, czasy nas bliższe, a przecież równie mało znane; czasy, gdy oświata i pedagogika polska najpomyślniej rozwijały się w Poznaniu, gdzie powstaje też pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne p. t. *Szkoła polska*, wychodząca od roku 1849 do 1853 pod redakcją Ewarysta Estkowskiego. Treścią wspomnianej pracy jest rozbiór szczegółowy tego właśnie pisma. Autor przedstawia naprzód historję jego powstania na tle obrazów ówczesnych stosunków w Poznańskim, a następnie czteroletnie dzieje wydawnictw,

dzieje ciężkiej walki wytrwałego w swej idei pedagoga z trudnościami finansowemi, z opozycją duchowieństwa, któremu kierunek pisma wydawał się zbyt liberalny, z brakiem współpracowników. Następnie przechodzi autor treść tych czterech roczników *Szkoły polskiej* według poszczególnych działów, jak: artykuły z historji pedagogiki, wiadomości o współczesnym stanie wychowania, artykuły z dziedziny pedagogiki, dydaktyki i metodyki specjalnej oddzielnych przedmiotów nauczania. W drugiej zaś części znajdujemy dokładną bibljografję wszystkich prac drukowanych w *Szkole polskiej*. Cenna to rzecz dla dziejopisa wychowania! W dziale historycznym uwzględniano głównie dawne szkoły polskie, stąd niektóre prace mają jeszcze dziś znaczenie źródłowe, choć wartość ich obniża to, że materjał był często brany z drugiej ręki, np. z *Historji szkół* Łukaszewicza. Większe znaczenie historyczne ma dziś dla nas dział wiadomości bieżących, w którym uwzględniano stan szkolnictwa, zwłaszcza elementarnego we wszystkich dzielnicach Polski: w W. Ks. Poznańskim, w Prusach Zachodnich, na Szląsku Górnym, w Galicji, w Królestwie Polskim; również wiadomości o *Towarzystwie Pedagogicznym*, którego Szkoła Polska była organem, o *Towarzystwie pomocy naukowej* w Poznaniu, o różnych instytucjach oświaty ludowej—są to cenne materjały do epoki, która dotąd przez historyków pedagogiki nie została opracowana. Wśród artykułów teoretycznych wiele oczywiście straciło swą wartość wobec dzisiejszego postępu wiedzy pedagogicznej; niemniej są tu prace i dziś godne wzmianki i pilnego odczytania bądź ze względu na nazwisko autora, bądź ze względu na przedmiot poruszony; do takich należą prace samego Estkowskiego, jednego z najznakomitszych pedagogów polskich, o zadaniach i metodach szkoły ludowej, o sta-

nowisku nauczycieli i t. p., rozprawa Karola Libelta p. t. *Nauczyciel pod względem narodowym*, praca pastora Fiedlera *O rozklasyfikowaniu dzieci po szkołach wiejskich*, zwracająca uwagę na różnicę zdolności uczniów i pobudzająca do ich studjowania. To samo powiedzieć można i o pracach z dziedziny dydaktyki i metodyki nauczania. Są one tym cenniejsze, że dotyczyły przeważnie szkoły elementarnej, pisane były przez ludzi, obznajmionych ze współczesną pedagogiką niemiecką, lecz odczuwających potrzebę szkoły polskiej, zastosowanej do odrębnych właściwości psychicznych dzieci polskich, oparte nietylko na teorji lecz i na osobistym doświadczeniu autorów w szkole;—zwłaszcza metodyka nauki czytania i pisania, oraz nauki o rzeczach znajduje tu szerokie uwzględnienie—przypominają się tu podręczniki: elementarze, czytanki, pogadanki dziś zapomniane, a w swoim czasie bardzo cenione i niepoślednią mające wartość metodyczną. A trzeba przecież pamiętać, że nie posiadamy dotąd wyczerpującej metodyki nauczania elementarnego z przeglądem krytycznym tego, co dotychczas uczyniono w tej dziedzinie, a zwłaszcza oryginalnych prac polskich.

W roku zeszłym przypadła setna rocznica śmierci Hugona Kołłątaja. Rocznica ta przypomniała nam, że ten znakomity polityk należał zarazem do najznakomitszych pedagogów polskich. Przypomina o tym i specjalny dodatek do *Muzeum*, zawierający trzy prace w tym przedmiocie. Pierwszą jest rozprawa Heleny Orszy Radlińskiej p.t. *Ks. Hugo Kołłątaj jako pedagog*, w której autorka ujmuje syntetycznie całość poglądów Kołłątaja na wychowanie narodowe, t. j. zastosowane do potrzeb narodu i sposobiące krajowi dobrych i rozumnych obywateli i wykazuje najwybitniejsze punkty systemu wychowawczego jak: je-

dnolita organizacja szkolnictwa, oświata wszystkich warstw narodu, wykształcenie i stanowisko nauczycieli, program i metoda nauczania, poglądy na wychowanie moralne i społeczne. Druga praca Antoniego Mikulskiego p. t. *Ks. Hugo Kołłątaj a szkoły średnie* wyświetla bliżej jedną stronę działalności znakomitego wychowawcy narodu, a mianowicie jego prace na polu szkolnictwa średniego: reorganizację szkoły Nowodworskiego w Krakowie, współdziałanie z Czackim w opracowaniu programu liceum krzemienieckiego, projekt szkoły dla guwernantek czyli właściwie średniej szkoły żeńskiej, projekt seminarjum dla nauczycieli. Zestawiając wszędzie poglądy Kołłątaja ze stanowiskiem pedagogiki współczesnej, autor omawianego stadjum ma sposobność wykazać ich trafność i postępowość, stawiającą Kołłątaja w rzędzie najznakomitszych pedagogów polskich, któremu należy się miejsce obok Czackiego. Innego rodzaju przyczynkiem są: *Kołłątaja nieznane listy o wychowaniu*, wyszukane i ogłoszone drukiem staraniem H. Orszy Radlińskiej. Listy te pisane do Fr. Szopowicza, guwernera małych synowców Kołłątaja, odsłaniają jego poglądy na wychowanie domowe i różne zagadnienia z nim związane, jak: higjena dziecka i cały tryb jego życia, ćwiczenia fizyczne, prace ręczne (Kołłątaj pragnie, aby jego sprawcy byli obznajmieni z różnemi rzemiosłami, a jednego z nich wyuczyli się i zajmowali się nim w chwilach wolnych od nauki) znaczenie przykładu w wychowaniu, zapobieganie wadom dziecięcym i leczenie tych, które się już objawiły i t. p. Mnóstwo tu zdań trafnych i godnych pamiętania, nie tracących nawet swego znaczenia po tylu latach, choć noszących wyraźną barwę swego wieku i wielce charakterystycznych dla danej epoki.

Za takie przyczynki, pozwalające nam spojrzeć w przeszłość naszej pedagogiki i zobaczyć tam skarby dotąd nieznane, prawdziwa należy się wdzięczność zarówno badaczom niestrudzonym, którzy tam przeniknęli, jak redakcji *Muzeum*, która dziś te materjały skrzętnie gromadzi i wydaje.

Aniela Szycówna.

Warszawa.

O szkołach w Australji

przez

Piotra Modraka.

Przebywam od 3 lat przeszło w Australji, dawniej nauczyciel ludowy a obecnie student tutejszego uniwersytetu — interesowałem się sprawami szkolnemi, i tym, co tu znalazłem, pragnąłbym się podzielić z czytelnikami „Nowych Torów".

Szkoły w Australji można podzielić na 3 rodzaje: *primary schools* (szkoły początkowe), *secondary schools* (szkoły średnie) i wyższe zakłady naukowe — uniwersytety). Do *primary schools* należą szkoły prowincjonalne i tak zwane *state schools.* Do klasy drugiej należą gimnazja (*grammar schools*), szkoły techniczne (*technical colleges*) i szkoły rolnicze.

Początkowe wykształcenie jest obowiązkowe i bezpłatne. Według tutejszych praw w każdej miejscowości, gdzie jest 12 dzieci w wieku szkolnym (od 6 do 14 lat) musi być założona szkoła prowincjonalna, która z biegiem czasu zostaje rozszerzona i staje się *state school.* W miejscowościach, gdzie niema dostatecznej liczby dzieci, są urządzane *half-time schools,* gdzie nauczyciel uczy co drugi dzień, przyjeżdżając z innej takiejże szkoły. W 1908 roku w Nowym Południowym Wales'ie były urządzane *travelling schools* (szkoły ruchome), polegające na tym, że nauczyciele

wożą namioty i niezbędne narzędzia pomocnicze, zatrzymują się w pewnym miejscu, rozbijają namiot i w ten sposób dociera się do najbardziej oddalonych miejscowości. Pierwsza próba dała wyniki zadowalające. Prócz tego prawie w każdym stanie są urządzane wieczorowe szkoły początkowe.

Pod względem ilości szkół Australja zajmuje dosyć wybitne miejsce. Według danych statystycznych, poczerpniętych ze sprawozdań statystycznych rządu federalnego (*Commonwealth governement*) w r. 1909 w Australji było:

Stan:	Ilość szkół początkowych:	Ilość nauczycieli:	Ilość zapisanych uczniów:	Średnia ilość uczęszczających:
Nowy Południowy Wales	3075	5431	218248	160180
Victoria	2035	4868	205278	146106
Queensland	1141	2521	88865	69755
Południowa Australja	722	1294	53748	38255
Zachodnia Australja	434	954	31341	26673
Tasmanja	380	720	26756	17391

Jeżeli do liczby nauczycieli dodać nauczycielki szycia i rękodzieł, to ilość nauczających wzrośnie znacznie.

W roku 1909 w Nowym Południowym Wales'ie

było 105 nauczycielek szycia etc., w Victorji — 424, w Południowej Australji—117, w Zachodniej Australji—62. Co do innych stanów niema ścisłych danych, gdyż tam żony nauczycieli wykładają te przedmioty. Jest ciekawą rzeczą porównać przyrost ludności z wzrostem liczby uczniów.

Rok:	Ludność:	Ilość zapisanych uczniów:	Średnia ilość uczęszczających:
1898	3240000	561153	350773
1899	3716000	608431	424214
1900	3765000	623707	441924
1901	3826000	628478	450246
1902	3883000	636888	455482
1903	3927000	629269	446539
1904	3984000	625594	445705
1905	4052000	621534	442808
1906	4119000	609592	442440
1907	4197000	611990	444001
1908	4275000	618836	446146
1909	4374000	624236	458268

Przyczyna takiego nieznacznego przyrostu uczniów, a niekiedy i zmniejszania się liczby tkwi w zmniejszaniu się liczby urodzeń w ciągu lat ostatnich. Przyrost ludności pochodzi w znacznej mierze z immigracji.

Szkoły wieczorowe najlepiej są urządzone w Nowym Południowym Wales'ie, gdzie w 1909 roku było 39 szkół wieczorowych, w których pobierało naukę 1194 uczniów. W Queenslandzie było 54 uczniów w szkołach wieczorowych, a w Zachodniej Australji 2 szkoły z 103 uczniami. Pod względem programu szkoła prowincjonalna odpowiada naszej wiejskiej. Za-

zwyczaj nauka ogranicza się nauką czytania i pisania po angielsku i arytmetyką (4 działania z liczbami zwyczajnemi i mianowanemi). Szkoły prowincjonalne są zakładane w najbardziej oddalonych i niedostępnych miejscowościach. Nauczycielem takiej szkoły może być osoba, która ukończyła 5 lub 6 klas w *state school*. Jest rzeczą zrozumiałą, że fachowo taki nauczyciel stoi bardzo nizko, na co wskazują i sprawozdania departamentów oświaty. By dać pojęcie o warunkach, w jakich często pracować trzeba w tych szkołach, przytoczę sprawozdanie prezesa Związku nauczycielskiego w Nowym Południowym Wales'ie, gdzie była urządzona ankieta pomiędzy nauczycielami w prowincji. Okazało się, że około 300 listów zostało zwróconych, gdyż poczta pomimo całej swej sumienności nie mogła znaleźć adresatów. Były wypadki, że nauczyciele w okręgu 12 mil od szkoły nie mogli znaleźć odpowiedniego mieszkania dla swej rodziny. Wynagrodzenie w tych szkołach jest niezmiernie nizkie (od 36 do 100 funtów rocznie), podczas gdy minimum wynagrodzenia dla prostego robotnika zostało uznane przez prawo — 100 funtów. Nic też dziwnego, że nauczycielem zostaje tylko ten, kto nie może znaleźć czegoś lepszego.

W miejscach, gdzie jest większa ilość dzieci w wieku szkolnym, są zazwyczaj zakładane *state schools*. W *state school* przedmioty obowiązkowe są następujące: język angielski, arytmetyka, historja Anglji i Australji, gieografja, algiebra i gieometrja. Ostatnie dwa przedmioty ograniczają się pojęciem powierzchni i objętości i ich wymiarami i rozwiązywaniem równań pierwszego stopnia.

Ukończenie *state school* daje prawo wstąpienia do gimnazjum bez egzaminu.

Szkoły są zaopatrzone w dostatecznej ilości środ-

kami pomocniczemi, jak mapy, globusy etc. Niektóre mają niewielkie zbiory minerałów i metali.

Sale szkolne zbudowane według jednego wzoru— duże, dostatecznie oświetlone, lecz ta okoliczność, że 3 nauczycielom wypada prowadzić 6 klas w jednej sali, wpływa ujemnie na produkcyjność pracy.

Nauka rozpoczyna się zazwyczaj od gimnastyki lub zabawy na świeżym powietrzu lub w specjalnie na ten cel przeznaczonym zabudowaniu. Nauka trwa 5 godzin (od 9 m. 30 do 4 m. 30; 1 godzina obiadowa).

Wynagrodzenie głównego nauczyciela w *state schools* waha się pomiędzy 100 i 300 funtami rocznie; asystenci pracują na warunkach nauczycieli szkół prowincjonalnych.

Zazwyczaj wynagrodzenie głównego nauczyciela (*head master*) dochodzi do 10—12 funtów na miesiąc, oprócz mieszkania w naturze.

Nauczycielem w *state school* może być osoba, która złożyła odpowiedni egzamin przy departamencie oświaty. Specjalnych zakładów naukowych dla nauczycieli tu niema, co również ujemnie wpływa na szkolnictwo. Dopiero w ostatnich czasach przy gimnazjach w Victorji i Zachodniej Australji urządzono kursy dla nauczycieli.

Nauczyciel, rozpoczynający swą karjerę w szkole prowincjonalnej, by zostać nauczycielem głównym w *state school*, winien mieć kilka lat praktyki i złożyć kilka egzaminów.

Nauczyciele dzielą się tu na 13 klas i przejście z klasy do klasy jest związane z egzaminem lub kilkoletnią pracą w szkole. Z każdą klasą jest związane coraz wyższe wynagrodzenie.

Rzecz zrozumiała, że przy tak nieznacznym wynagrodzeniu, konferencje nauczycielskie wypowiadają swe niezadowolenie z tego powodu.

W roku przeszłym w Queenslandzie była nawet deputacja u ministra oświaty, która oświadczyła, że nauczyciele zastrajkowaliby, aby wywalczyć powiększenie wynagrodzenia, lecz uważają strajk jako niekulturalne narzędzie walki i dlatego uciekają się do innych środków. Deputacja dowodziła, że ceny produktów rosną, gdy wynagrodzenie nauczycieli nie powiększa się. Porównywano wynagrodzenie nauczycieli z wynagrodzeniem prostego robotnika i wykazano, że praca prostego robotnika jest opłacana lepiej.

Minister odpowiedział, że rok był niezmiernie ciężkim z powodu suszy, i dla tego on nic nie może zrobić.

W tym roku powiększono wynagrodzenie nauczycieli o 8 funtów rocznie. Lecz styczniowa konferencja znowu była zmuszona wypowiedzieć swoje niezadowolenie. Ta konferencja mniej więcej wskazała środki, zapomocą których można osiągnąć pożądane wyniki.

Jeden z delegatów wskazał, że robotnicy powiększają swoje wynagrodzenia za pomocą walki lub podania skargi do federalnego Sądu Ugodowego (*Arbitration Court*). W tym ostatnim wypadku trzeba, żeby strajk lub nieporozumienie wychodziło poza granice jednego stanu. Wobec tego mówca proponował połączenie ze związkiem nauczycieli w Nowym Południowym Wales'ie i podanie skargi do *Arbitration Court*. Z 51 delegatów 24 głosowało za powyższym wnioskiem.

Konferencja wypowiedziała się za zrównaniem wynagrodzenia nauczycielek z wynagrodzeniami nauczycieli. Nawiasem dodać należy, że nauczycielki nie mają prawa wstępować w związki małżeńskie.

Jako obywatel nauczyciel nie ma prawa występować na zebraniach przedwyborczych ani, rozumie się,

wystawiać swej kandydatury do parlamentu. Nawet mowy religijne są wykluczone ze sfery jego działalności. Konferencja wypowiedziała się przeciw tego rodzaju postanowieniom.

Dodać należy, że konferencje nauczycielskie tu według prawa przedstawiają swoje rezolucje ministrowi oświaty, który zmienia przestarzałe postanowienia, lub obmyśla pewne środki w celu polepszenia bytu nauczycieli.

Kończąc o *primary education* oddać trzeba, że tu robią wszystko, by podnieść szkołę do odpowiedniej wysokości; są wysyłane specjalne komisje do Anglji i Ameryki, które zapoznają się ze szkolnictwem w tych krajach. Stosownie do sprawozdań tych komisji wprowadza się pewne udoskonalenia.

Pod względem higjenicznym szkołom tutejszym nic zarzucić nie można, wpływa na to tutejszy ciepły i suchy klimat.

W szkołach jest czynna też inspekcja lekarska.

Druga klasa szkół — to gimnazja, wyższe *state schools* i różne szkoły techniczne, których zadanie polega na przygotowywaniu młodego pokolenia do uniwersytetu, a poniekąd do życia praktycznego.

Podług ilości szkoły te są tak podzielone między stanami:

W 1909 roku w Nowym Południowym Wales'ie było 145 wyższych *state schools*, przygotowujących do egzaminu wstępnego (*matriculation examination*) do uniwersytetu, z 93,000 uczniów.

Prócz tego było tam 5 *high schools* (rodzaj naszych gimnazjów, z których 2 męskie, 2 żeńskie i 1 ogólne. Ogólna liczba uczęszczających do tych szkół

— 1035 (średnia — 786). *High schools* przygotowywały także nauczycieli dla *state schools*.

W Victorji w średnich zakładach naukowych było 1002 uczęszczających, w tym 517 dziewcząt. W Queenslandzie było 6 męskich i 4 żeńskie gimnazja. W roku przeszłym otworzone jeszcze 6 wyższych *state schools*, przygotowujących do uniwersytetu.

W roku 1909 w tych zakładach naukowych było 1218 uczących się przy 1079 uczęszczających (średnio). W Południowej Australji było 13 średnich zakładów naukowych z ogólną liczbą uczących się—759.

Do liczby średnich zakładów naukowych są zaliczane szkoły rolnicze, z których w 1909 r. w Nowym Południowym Wales'ie była — 1, w Victorii — 5 i Queenslandzie—1.

Mówiąc o szkołach rolniczych, dodać trzeba, że przy nich są urządzane kursy letnie dla nauczycieli ludowych, ponieważ na rolnictwo i ogrodnictwo zwrócono szczególną uwagę w ostatnich czasach.

Idea podróżującego nauczyciela rolnictwa również została wcielona w czyn w roku 1905 w Nowym Południowym Wales'ie.

Zadanie szkół technicznych polega częściowo na przygotowywaniu uczniów do egzaminów na wydziały inżynieryjne lub ogranicza się nauczaniem rzemiosła.

By dać pojęcie o rozpowszechnianiu się wiedzy technicznej, przytoczę statystykę uczęszczających do szkół technicznych w roku 1909.

W Nowym Południowym Wales'ie—10125 i przy szkołach wiejskich—1341, w Victorii 3968 i przy szkołach wiejskich — 285, w Queenslandzie — 3115, w Południowej Australji—138 i przy szkołach wiejskich—306, w Zachodniej Australji—1574 i w Tasmanji—248. Kurs w gimnazjach i wyższych *state schools* tylko dzien-

ny i wpis dosyć wysoki (do 10 funtów rocznie). Program nie różni się od programu naszych gimnazjów, lecz pod względem języków obcych istnieje tu większa swoboda wyboru.

Przy gimnazjach urządzane są internaty (*colleges*), gdzie uczniowie za wysokie wynagrodzenie pobierają lekcje prywatne i otrzymują całkowite utrzymanie. Uczniowie mogą mieszkać w takich kollegjach, u rodziców, nauczyciela lub w dozwolonych hotelach, które są kontrolowane przez nauczycieli. Takież postanowienia co do mieszkania stosują się i do studentów uniwersytetów. Szkoły techniczne (*technical colleges*) są bardziej demokratyczne. Zazwyczaj posiadają równoległe kursy (dzienny i wieczorowy). Wpis jest daleko niższy niż w gimnazjach. Za tak zwany *diploma course* (całkowity kurs, obejmujący pewien dział) wpis — 6 funtów. W *college'ach* można studjować i oddzielne przedmioty. W tym wypadku wpis określa rada pedagogiczna. Ilość przedmiotów wykładanych, jak również i program *college'ów* jest nader różnorodny w zależności od celów szkoły. Posiadam program takiej szkoły w okręgu plantacji trzciny cukrowej i gospodarstwa mlecznego. Program obejmuje arytmetykę, algiebrę, budowę maszyn, chemję w związku z cukrownictwem i gospodarstwem mlecznym. Przy *college'ach* na prowincji są bibljoteki-czytelnie, gdzie każdy za niewielkie wynagrodzenie może czytać i wypożyczać książki i gazety.

Szkoła techniczna w Brisbane, Melbourne i Sydney — to średnie zakłady naukowe w naszym pojmowaniu tego słowa.

College w Brisbane ma 3 wydziały: mechaniczny, elektro-techniczny i górniczy. Toż samo powiedzieć można i o innych szkołach technicznych w bardziej

zaludnionych miejscowościach. W kollegjach można studjować i oddzielne przedmioty, jak arytmetykę, gieometrję, algiebrę, trygonometrję, wstęp do matematyki wyższej. Prócz tego są wykładane: kreślenie, rysunki, buchalterja, stenografja, pisanie na maszynach, kowalstwo, ciesielstwo, kucharstwo i inne rzemiosła.

Australja posiada obecnie 6 uniwersytetów, w Sydney (założony w 1850 roku), w Melbourne (1853), w Adelaide (1877), w Hobart (Tasmanja) (1889), w Brisbane (1909) i w Perth (1913 r.).

Co do uniwersytetów statystyka za rok 1909 daje następujące cyfry:

	Profesorów:	Asystentów:	Rzeczywistych studentów:	Wolnych słuchaczy:	Uwagi.
Sydney	21	81	924	350	140 kobiet wolnych słuchaczek
Melbourne	16	53	...	...	998 ogólna liczba studentów
Adelaide	10	45	385	269	128 kobiet
Hobart	3	7	53	62	—

Brisbane posiada obecnie 4 profesorów, 14 asystentów i około 240 studentów. Perth (zachodnia Australja) posiada około 200 studentów.

Żeby wstąpić do uniwersytetu trzeba złożyć *matriculation examination* z 6 przedmiotów według programu 5 — 6 klas naszego gimnazjum i z niektórych (2, 3 lub 4) według programu gimnazjum. Wybór

określają wymagania wydziału, na którym abiturjent pragnie studjować.

Naprzykład, by być matrykulowanym na wszystkich wydziałach, trzeba wykazać znajomość jednego obcego języka. Lecz osoby, które mają zamiar studjować języki starożytne, winny złożyć egzamin z tych przedmiotów w zakresie naszego gimnazjum. Do uniwersytetu sę przyjmowane osoby płci obydwu.

Programowo uniwersytety tutejsze nie różnią się od europejskich. Dosyć powiedzieć, że kurs, przesłuchany tu, zostaje zaliczany przez takie uniwersytety jak Cambridge i Oxford. Starsze uniwersytety są doskonale zaopatrzone w pomoce naukowe (laboratorja, muzea, bibljoteki), lecz i inne nie są zbyt ubogie.

W uniwersytetach są kursy równoległe, dzienne i wieczorowe (od 7 do 10 wieczorem); na wydziale filologicznym wszędzie, a na wydziale matematyczno-przyrodniczym tylko w Brisbane. Inne zaś wydziały są dostępne tylko dla studentów dziennych. W Brisbane jest również otworzony kurs dla studentów-korespondentów. Na kursach dziennych na wydziale filologicznym i przyrodniczym można skończyć uniwersytet w ciągu 3 lat, na inżynieryjnym w ciągu 4 lat i na medycynie w ciągu 5.

Na wieczorowych zaś kursach można skończyć w ciągu 3 lat tylko na wydziale filologicznym; na matematyczno-przyrodniczym można skończyć w ciągu 4—6 lat.

Wpis na wydziale filologicznym—10 funtów rocznie, na wydziale przyrodniczym i inżynieryjnym—18 funtów, a na medycynie i prawie—daleko więcej.

Jeżeli wziąć pod uwagę tutejszą drożyznę, okaże się, że uczyć się mogą, nie bacząc na rządowe stypendja, dochodzące do 50 funtów rocznie, przy zwolnieniu od wpisu, tylko ludzie bogaci oraz nauczyciele

i urzędnicy, mający posady w miastach uniwersyteckich. Stypendja są naznaczane odrazu na 3 lata w zależności od *matriculation examination.* Zwolnienie od wpisu osób, nie otrzymujących stypendjum rządowego, bywa tylko warunkowe—*ad meliora tempora.*

Przy końcu pozwolę sobie powiedzieć słów kilka o organizacji szkolnictwa wogóle.

Wszystkie *primary and secondary schools* są kierowane przez ministerjum oświaty, które posiada każdy stan. Lecz przy szkołach egzystują rady rodzicielskie, których działalność wyraża się częściowo w kontroli działalności nauczycielskich i częściowo w okazywaniu pewnej pomocy w razie nieregularnego uczęszczania dzieci do szkoły i t. d.

Uniwersytety zaś posiadają zupełną autonomję. Uniwersytetem kieruje senat, który dzieli się na kilka sekcji, jak pedagogiczna, finansowa i t. d.

Od senatu zależy przyjmowanie i uwalnianie profesorów i asystentów. Senat składa się z osób naznaczonych przez rząd przy otwarciu uniwersytetu, a później już wybieralnych.

W ostatnich czasach szkoła wykonywa jeszcze jedną czynność—uczy dzieci gimnastyki i ćwiczeń wojennych.

Dwa lata temu federalny rząd robotniczy wprowadził w Australji obowiązkową służbę wojskową. Według prawa młodzieńcy od 12 do 21 roku winni służyć w wojsku i uczęszczać na ćwiczenia wojskowe.

W szkołach zaś wprowadzona została gimnastyka i ćwiczenia wojenne. Nauczyciele w ciągu wakacji sami muszą odbywać takie ćwiczenia i składać odpowiednie egzaminy, by otrzymać dyplom nauczyciela gimnastyki.

Prócz wyżej wymienionych szkół w Australji jest bardzo wiele szkół prywatnych, z których kilka otrzymuje rządową zapomogę.

W 1909 roku prywatnych szkół było:

	Ilość szkół:	Nauczycieli:	Uczniów zapisanych:	Uczęszczających (średnio):
N. P. Wales . .	789	3633	67.982	48.792
Victoria	678	2178	53.821	43.000
Queensland . . .	168	777	15.963	13.658
Południ. Australja .	186	688	11.643	9.200
Zachodn. Australja .	121	414	8.506	7.209
Tasmanja	140	420	6.513	5.210

Te szkoły zostały założone głównie przez różne stowarzyszenia religijne i inne związki. Lecz nie cieszą się zbyt wielkim powodzeniem. Liczba uczniów zmniejsza się nawet.

Prócz tego w Australji kosztem rządu są utrzymywane *kindergartens*. Tych ogrodów w 1909 roku w N. P. Wales'ie było 11 przy 14 nauczycielach i 460 uczęszczających, w Victorji 12 przy 21 nauczycielach i 525 uczniach, w Queenslandzie 3 przy 5 nauczycielach i 101 uczniach i w Południowej Australji 4 przy 27 nauczycielach i 270 uczęszczających.

Porównamy obecnie wydatki na szkolnictwo w Australji z wydatkami w innych kierunkach.

Dana poniżej tablica wskazuje wydatki na szkoły rządowe w każdym stanie od 1901—1909 roku.

(Wydatki w funtach).

Rok:	N. P. Wales:	Victoria:	Queensland:	P. Australja:	Z. Australja:	Tasmanja:
1901	623.730	656.907	256.245	152.006	89.694	37.710
1902	652.860	681.282	261.317	151.146	103.898	48.161
1903	677,683	669.376	256.325	147.297	122.016	48.300
1904	693.954	670.182	261.583	147.842	134.064	50.018
1905	699.789	663.580	278.972	151.242	139.043	44.974
1906	727.471	663.702	286.629	152.913	153.010	45.683
1907	816.249	677.701	297.210	152.400	159.122	52.830
1908	934.603	692.410	299.227	152.950	164.456	60.407
1909	940.534	726.000	309.704	164.863	166.108	73.532

Na utrzymanie uniwersytetów odpowiednie rządy wydatkowały w 1909 r.:

Nowy Południowy Wales : 15845 funtów,
Victoria : 19250 funtów,
Południowa Australja : 7195 funtów,
Tasmanja : 4150 funtów.

Na uniwersytety łoży rząd, idą wpisy i inne dochody jak donacje osób prywatnych, procenty z funduszów, ulokowanych w bankach i t. d., same tylko wpisy w 1909 r. wynosiły:

Melbourne	21.286	funtów, inne zaś dochody	973 funt.
Adelaide	9.776		125 „
Sydney	22.459		30,692 „
Tasmanja	1.037		—

Rozmaite wydatki i w rozmaitych stanach w roku 1909 w procentach wynosiły:

	N. P. Wales:	Victoria:	Queensland:	P. Australja:	Z. Australja:	Tasmanja:	Wszystkie stany:
Amortyzacja pożyczek . . .	27.32%	25.11%	31.98%	39.75%	29.19%	42.41%	29.54%
Budowa kolei, tramwajów i ich utrzymanie . .	32.92	32.50	27.61	26.51	32.25	21.22	30.90
Sądownictwo . .	2.19	1.94	1.54	0.78	1.59	1.17	1.78
Policja . . .	3.45	3.42	3.88	2.32	3.30	3.99	3.37
Więzienia i zakłady karne .	0.61	0.52	0.47	0.43	0.82	0.57	0.58
Szkolnictwo . .	8.76	11.15	7.95	5.09	5.79	8.57	8.49
Szpitale i zapomogi	4.93	5.18	4.53	2.96	4.87	5.28	4.71
Inne wydatki .	19.82	20.12	22.07	22.16	22.19	16.79	20.63

Prócz tego wydatki rządu federalnego w latach 1905—1910 wynosiły (w funtach):

	1905—1906	1906—1907	1907—1908	1908—1909	1909—1910
Handel i komory celne .	262.058	263.625	286.114	297.490	276.797
Armja i flota . .	949.595	1.010.013	1.306.597	3.567.131	3.201.554
Kwarantanna .	—	—	—	—	21.329
Inne, wkluczając nowe roboty	508.949	764.894	1.255.853	1.537.749	2.851.354

Rezultaty, otrzymane przez Australję dzięki jej szkolnictwu są następujące: oświata prowadzona jest obecnie, można powiedzieć śmiało, wyłącznie przez wychowańców australijskich uniwersytetów, cały przemysł budowlany, koleje, sądownictwo i t. d. są również w ich rękach. Badania Australji i pomiary gieologiczne i inne zostały dokonane głównie przez wychowańców tutejszych wyższych uczelni.

By wskazać, co zrobiono w kierunku podniesienia oświaty wogóle, przytoczę statystykę analfabetów w ciągu ostatnich 40 lat.

Na 10.000 mieszkańców było:

Rok.	Umiejących czytać i pisać:	Umiejących tylko czytać:	Analfabetów:
1861	5.752	1.217	3.031
1871	6.239	1.068	2.693
1881	7.073	615	2.312
1891	7.543	343	2.114
1901	3.004	208	1.788

Ta tablica wskazuje, że liczba analfabetów zmniejsza się z każdym dziesiątkiem lat. Zbyt wielki procent analfabetów objaśnić trzeba immigracją. Takie państwa jak Włochy, Hiszpanja, Francja a nawet i Anglja dają znaczny procent analfabetów.

Piotr Modrak.

Sydney.

Powołanie i zawód.

P. Sosnowski, kreśląc program pracy w Stowarzyszeniu [1]) między wielu doskonałemi rzeczami pominął całkiem sprawę obsadzania posad nauczycielskich drogą konkursu.

Czy jest tej idei przeciwny?

Czy uważą, że dzisiejszy sposób angażowania nauczycieli dostateczną stanowi rękojmię?

Lub może sama idea konkursu nie przemawia do niego?

Nie wiemy. To pewna tylko, że Związek zaprosił Stowarzyszenie do działania wspólnego w tym kierunku i naraził się na odmowę, nie zawierającą zresztą zarzutów przeciw metodzie samej, nie dyskutującą wcale projektu.

Tymbardziej cenimy sojuszników, jakich znaleźliśmy w prasie codziennej — przedewszystkim w „Kurjerze Warszawskim".

Charakterystyczną jest rzeczą, że żaden z dyrektorów głosu w tej sprawie nie zabrał.

Że w wielu wypadkach dzisiejszy system dla nich samych jest niewygodny, wątpliwości nie ulega.

---

[1]) „Wychowanie w domu i szkole", zeszyt 8, str. 185—196.

Szczególniej kiedy w ostatniej chwili, t. zn. przed rozpoczęciem lekcji po wakacjach, mają zaangażować nauczyciela na miejsce niespodzianie opróżnione. Wtedy „biorą“ pierwszego z brzegu, a nieraz decyduje przypadkowe spotkanie na ulicy dawnego znajomego.

Jeżeli dyrektorzy względem naszego projektu zachowują milczenie, to może być po prostu, że zgoła tego projektu nie znają (u nas czytuje się tak mało!), być może też, że uważają go za niepraktyczny, i dzisiejszy, „domowy“ sposób zapraszania, a raczej, wpraszania się nauczycieli za najlepszy. Być może też, że w możliwość innego systemu nie wierzą. W tym jednak się mylą: gdybyśmy tylko chcieli, z pewnością byśmy go przeprowadzili.

Przypomnijmy sobie kampanję, jaką przed kilkunastu laty przeprowadziły i wygrały pp. St. Sempołowska i Julja z Unszlichtów Bernsztajnowa. Chodziło wówczas o to, żeby wprowadzić w zwyczaj wynagradzanie nauczycielek domowych za cały rok szkolny, nie zaś tylko za te miesiące, podczas których dzieci się uczą. Zasada weszła w życie i z tego, co zdobyły pp. S. i B. korzysta już bez trosk i walki nie jedno pokolenie nauczycielek.

Przykład dodający otuchy! Trzeba jednak zacząć od tego, żeby przechylić opinję na swoją stronę i nie żałować w tym względzie trudu. A opinja musi być po naszej stronie, ponieważ my mamy słuszność.

Ściśle związane z ideą konkursu jest, jeżeli nie uregulowanie, to uporządkowanie płac nauczycielskich.

Prócz kilkunastu szkół większych panuje tu skala najrozmaitsza, i, powiedzmy odrazu, targ ubliżający normuje stosunki między kontrahentami.

Targ ze wszystkiemi jego cechami demoralizującemi: obłudą, podstępem, powoływaniem się na dobro publiczne i t. d.

Na to nie poradzimy nic, póki szkoły są własnością prywatną zawsze jest więcej szans, iż dostaną się w ręce spekulantów, albo przynajmniej ludzi zdolnych do interesu, niż ludzi idei.

Lecz nawet tak, jak jest dziś, stosunki zyskają wiele na jawności. Nie zawsze jest wygodnie ogłaszać to, co daje się przecież załatwić po kryjomu, w ciemności. Konkursy mają tę dobrą stronę, że wyprowadzają na światło dzienne kwestję wynagrodzenia nauczycieli.

Niech nam nie mówią właściciele i właścicielki szkół, że zabronić właścicielowi angażować „kogo im się podoba" jest ograniczaniem ich nietykalnego prawa własności prywatnej.

Przedewszystkim, niema takiego prywatnego prawa własności, któreby nie ulegało ograniczeniom, np.: nie wolno dziś nabywać ludzi nawet za pieniądze i chociażby nie jeden na to się zgodził.

Lecz nie sięgając tak daleko, łatwo nader wykazać, że własność szkoły jest własnością inną, choć podobną, do własności fabryki, handlu win i t. p.

Wprawdzie szkoły nasze praw państwowych żadnych nie posiadają, o czym nawet czyta się wzmiankę na wydawanych przez nie świadectwach, lecz mimo wszystko posiadają kredyt i to nietylko u swego społeczeństwa, lecz u rządów zagranicznych (francuskiego, szwajcarskiego i t. d.). Ten kredyt zawdzięczają nie lepszym lub okazalszym budynkom szkolnym, lecz pedagogom polskim, ich ofiarnej i niczym nie dającej się zrazić pracy. O tym właściciele i dyrektorzy szkół pamiętać powinni nietylko w chwilach rzadkich zresztą „jubileuszów", lecz również przy zawieraniu umowy.

Po wtóre, szkoły prywatne wciąż odwołując się do ofiarności publicznej, tym samym muszą pozwolić,

żeby społeczeństwo mogło wglądać, jak te szkoły funkcjonują.

Wreszcie mamy prawo moralne oczekiwać od właścicieli szkół, żeby jak najwięcej przykładali się do postępu, rozwoju naszego szkolnictwa. Leży to także w dobrze zrozumianym ich własnym interesie. Otóż konkursy, stwarzając rękojmię, że ludzie najzdolniejsi, najlepiej przygotowani zajmować będą stanowiska w naszym szkolnictwie muszą się przyczynić do udoskonalenia i popchnięcia go naprzód.

Niech nam też nie mówią, że konkurs jest rzeczą nową, niewypraktykowaną, trudną do przeprowadzenia.

W Galicji wszystkie posady stałe nauczycieli szkół średnich obsadza się w drodze konkursu, który rozpisuje Rada Szkolna Krajowa na każdą opróżnioną posadę. Tylko suplentów mianuje Rada Szkolna bez konkursu według własnego uznania w miarę potrzeby chwilowej dla każdego zakładu. Z pośród kandydatów, którzy się zgłoszą do konkursu, Rada Szkolna wybiera i nominuje jednego, kierując się latami służby (czy to suplenckiej, czy nauczycielskiej) oraz kwalifikacją egzaminacyjną jak również wystawioną przez dyrekcję zakładów, w których kandydat pełnił służbę dotychczas.

U nas Radę Szkolną Krajową zastąpić musi jedna osoba dyrektora, który sam za cały zakład odpowiada. Nie dałoby się może powierzyć tej funkcji radzie pedagogicznej z tego powodu, że skład jej w naszych stosunkach jest zbyt przypadkowy i co rok się zmienia. Nauczyciel, który wykłada np. dwie godziny tygodniowo w szkole, za mało jest z nią związany, żeby mógł na jej losy wpływać. Ciągłe zmienianie się nauczycieli nie zapewnia też jednostajnego kierunku radzie. Ustanawiać kontrolę jakąś, np. rady opiekuń-

czej, nad czynnościami w tym względzie dyrektora byłoby również rzeczą płoną — rady bowiem opiekuńcze są w tym przynajmniej kierunku kontroli narzędziem martwym.

Lecz przez to, że dyrektor podawnemu sam konkurs rozstrzygać będzie, nie wszystko zostanie po staremu, kiedy dziś wszelkie wątpliwości, czy wybór jego był doskonały, rozstrzyga *sic volo, sic jubeo*, po ustaleniu się zwyczaju konkursów quasi publicznych będzie musiał umotywować: ten kandydat przedstawił takie a takie dowody swej wyższości.

Żeby konkursy stały się quasi publiczne, dyrektor w czasie przez praktykę ustalonym, więc np. przed 1 marca każdego roku, zamieści w organach nauczycielskich i w dwuch lub trzech pismach codziennych następujące ogłoszenie.

Konkurs na posadę nauczyciela matematyki.

Od początku roku szkolnego 1914/15 w Szkole X opróżniona zostanie z powodu wyjazdu posada nauczyciela matematyki w klasie IV, V, VI, VII i VIII razem godzin .... po rb. 75 rocznie za godzinę tygodniowo, oraz po .... za poprawianie ćwiczeń.

Kandydaci raczą składać: 1) świadectwa szkolne, uniwersyteckie i nauczycielskie, 2) odbytej praktyki, 3) znajomości języka polskiego, 4) tudzież prace naukowe (jeżeli posiadają) przed 1 kwietnia r. b. Rozstrzygnięcie konkursu nastąpi ....

Podobne ogłoszenie umieszczałyby przełożone pensji żeńskich, np.:

Na pensji . . . . wakować będzie od przyszłego roku szkolnego posada wychowawczyni w klasach niższych. Zajęcia godzin 5 dziennie. Wynagrodzenie r o c z n e rb. . . . płatne w ratach miesięcznych po . . . co pierwszego.

Kandydatki zechcą składać i t. d.

Wieczni malkontenci i opozycjoniści z zasady, którzyby chcieli „jak najlepiej“, znajdą niejedno jeszcze do zarzucenia naszemu projektowi, a między innemi z pewnością podejmą i ten zarzut, że konkurs nie gwarantuje zupełnej bezstronności wyboru.

Nic nadto słuszniejszego.

Ależ i na stronniczość Rady Szkolnej Krajowej rozlegają się również skargi ustawiczne. Czy z tego wypływa, że dzisiejszy system oparty na protekcji i pokątnym doradztwie jest lepszy?

Zastrzec się musimy, że wszystko, cośmy mówili o dzisiejszych sposobach angażowania nauczycieli, głównie i prawie wyłącznie stosuje się do Warszawy. Szkoły prowincjonalne, czy może dlatego że mniej mają kandydatów, lub wcale ich na miejscu nie znajdują, uciekają się dość często do biur pośrednictwa pracy, istniejących przy Związku i Stowarzyszeniu.

Ściśle z kwestją konkursów łączy się sprawa stabilizacji posad nauczycielskich, jak mówią w Galicji.

Jeżeli się bierze służącą do domu, robotnika do fabryki, to nie zawiązuje się umowy na tydzień, miesiąc, rok i t. p., lecz domyślnie zawiera się w umowie warunek, że „jeżeli nie będę miał powodów do odprawienia cię, pozostaniesz u mnie do końca życia, lub tak długo, jak chcieć będziesz“. Znajdują się nawet filantropi, ustanawiający nagrody za długą i nieposzlakowaną służbę. Rzeczpospolita Francuska świeżo ustanowiła dla takich starych sług medal specjalny.

U nas inaczej. Umowa nauczyciela rozumie się na rok jeden, jeden krótki dziewięciomiesięczny rok szkolny; to samo z korepetytorami, nauczycielkami domowemi, guwernerami i t. p. Z tego pracownicy ci są podobni do parobków folwarcznych, z któremi również odnawia się co rok umowę, z tą tylko różnicą, że

ci mają nad „ciałem nauczycielskim“ wyższość, iż co rok otrzymują „zadatek“ w kwocie złotych sześciu groszy dwadzieścia. Że taki zwyczaj panuje przy najmie służby folwarcznej można sobie objaśnić przeżytkiem, zaznaczającym *swobodę*, *wolność* wybierania sobie pana, lecz skąd w zawodzie nauczycielskim, który nie powstał bezpośrednio ze stanu poddanego?

Tym niemniej tak jest, i złe strony takiego stanu rzeczy są nieobliczone.

Pod tym względem dyrektorzy i wogóle kierownicy, z małemi nader wyjątkami, nie krępują się zupełnie, ba, nawet im przez myśl nie przechodzi, iż krępować się należy.

W następnym numerze przytoczymy fakty tej natury najbardziej bijące w oczy. Żeby nie f ormuło wać oskarżeń gołosłownych, przytoczymy zakłady, w których się działy, tymczasem tylko przypomnimy jeszcze raz najelementarniejsze postulaty pedagogji.

Żeby zapewnić ciągłość rozwoju uczniów, trzeba zapewnić ciągłość kierunku szkoły; tego zaś nie można osiągnąć, zmieniając co rok nauczycieli.

Tam, gdzie dyrektorzy najczęściej wytwarzają tylko zewnętrzną jednolitość swego zakładu, tam od nauczycieli zależy duch, tego ducha niema, gdzie zbyt często drzwi są otwierane.

Er.

Oceny i sprawozdania.

St. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka. Nauka pisowni. Zeszyt I. Gebethner i Wolff (bez roku).

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. Nauka poprawnego pisania. Część pierwsza. (Stopień I). *E. Wende i S-ka (bez roku).*

Mniej więcej jednocześnie ukazały się na półkach księgarskich dwa nowe podręczniki szkolne, których wspólne są temat, cel i metoda. Rozrzutne to poniekąd z naszej strony, gdy liczne przedmioty nauczania inne wciąż czekają na opracowanie podręcznikowe, ale ma i tę dobrą stronę, że daje nauczycielowi możność wyboru podług upodobania tej lub innej z książek powyżej wymienionych. Wolałbym jednak, ażeby obrał ostatecznie jakąś trzecią.

Nauczyć dziecko ortografji to zadanie nielada. Jak wiadomo, dotąd nie wynaleźliśmy takiej metody wprawiania dzieci w pisownię, któraby automatycznie i nieomylnie prowadziła do skutków pożądanych. Obawiam się nawet, że nigdy takiego środka uniwersalnego nie wynajdziemy, że zawsze jedne dzieci niezależnie od metody nauczania będą umiały pisać poprawnie w czasie krótkim, dla innych wszystkie metody będą źródłem utrapień bezowocnych. Obawy moje wzmacnia okoliczność, że wady wzrokowe, zwłaszcza drobne, i choroby uwagi (lub jej niewyrobienie) znacznie są pospolitsze u dzieci, niż przypuszczamy.

Wydaje mi się więc, że i metoda podręczników rozpatrywanych nie jest lekiem uniwersalnym na niedomagania ortograficzne naszej dziatwy. Wydaje mi się nawet mniej fortunną od innych. Polega mianowicie na stopniowym wprawianiu uczniów w pisownię poprawną drogą

przepisywania wzorów pisanych z książki do kajetu, ażeby łączyć zasoby pamięciowe ucznia wzrokowe, ruchowe, a ewentualnie i słuchowe. W roku zeszłym w „Nauce języka ojczystego w szkole“ wypowiadałem się już przeciwko tej metodzie zupełnie stanowczo. Cieszy więc mnie bardzo sposobność powtórzenia i uzasadnienia swojego poglądu na przykładzie konkretnym owych podręczników. Służą one natomiast dowodem szerzenia się „nowej“ metody.

Zalecanie jej w przedmowach nie wydaje się jednakże głębokim. W literaturze polskiej obydwie wskazują, jako na uzasadnienie teoretyczne, na artykuł p. St. Szobera, tak że p. Szober z pośród pięciorga autorów wydaje się przewodnikiem ideowym metody przepisywania, cztery zaś panie są prawdopodobnie jego zwolenniczkami. Tym smutniejsze, że i za plecami p. Szobera dojrzymy nie tyle własne jego doświadczenia pedagogiczne, ile poczciwego profesora niemieckiego p. Laya, pedagoga o bardzo niewysokim polocie myśli twórczej. Lepiej wprawdzie naśladować Laya, niż tłumaczyć podręczniki dawnej szkoły rosyjskiej, i może to nawet dobrze, że jego postulaty metodologiczne przemówiły do przekonania p. Szoberowi, a p. Szober paniom autorkom. Wolelibyśmy jednak znacznie, ażeby zamiast napisania owych dwuch książeczek przestudjowali gruntowniej swojego mistrza i przeprowadzili podług jego wskazówek doświadczenia samodzielne nad przyswajaniem pisowni przez dzieci. Miałoby to przypuszczalnie nierównie większą wagę dla pedagogji polskiej, aniżeli wydanie podręczników wyżej wymienionych.

Stało się niestety inaczej. Nie mamy badań własnych nad przyswajaniem pisowni przez dzieci drogą przepisywania. Ale i książeczek powyższych nie możemy uznać za próbę miarodajną, bo cały ich układ, nie oparty na doświadczeniu i nieuzasadniony w przedmowach, wydaje się problematycznym. Dlaczego p. Szober uważa, że przedewszystkim potrzeba uczyć wielkich liter i podziału na sylaby, nie wiemy. Przecież właśnie wyrazy rozdzielone i pisane wielkiemi literami, jako produkty analizy, nie są normalną postacią wyrazów. Stwarzają więc autorowie tą drogą w umyśle dziecięcym wyobrażenia ortograficzne niedość zwykłe, co przeczy najkarygodniej założeniom podstawowym teorji przez nich popularyzowanej.

Zdaje się, że kłócą się z nią niechcący i w innym jeszcze wypadku. Jak wiadomo, przepisywanie jest czynnością tak nudną, że uczniowie wypełniają ją najczęściej jak najmachinalniej, a więc — albo przez brak uwagi niedostatecznie utrwalają w swoich mózgach wyobrażenia ortograficzne, albo opuszczają przez nieuwagę litery lub je mieszają, utrwalając wyobrażenia błędne. Lay radził na to w ten sposób, że stopniowo wprowadzał wyrazy nowe, przed tym niespotykane, i takie kazał uczniom z książki wybierać i przepisywać: praca mechaniczną być nie mogła. Nasi autorowie również liczą się z ewentualnością zmechanizowania pracy, dobierać więc usiłowali urywki do przepisywania możliwie zajmujące. Niewątpliwie i im, i uczniom zaoszczędziło to w porównaniu metodą Laya wiele pracy. Ale, pomijając to, że niezawsze wbrew zasadzie, w przedmowach wyłuszczonej, unikali oderwanych zdań, a nawet wyrazów, jest to uciekanie się autorów do rzeczy ciekawych wydaniem metodzie świadectwa ubóstwa. Bo jeżeli urywki te nie będą dla uczniów zajmujące, metoda według zdania autorów celu nie dopnie („nie może być ani celowym, ani skutecznym ćwiczeniem ortograficznym“ pisze p. Szober). Że zaś zajmującemi nie będą, kwestji nie ulega, bo uczniowie je odrazu przeczytają na początku pierwszego kwartału nauki, a potym będą nudzili się srodze podczas przepisywania.

Mimo to autorowie obydwu książeczek nawet zalecają ich czytanie przed przepisywaniem. Wogóle pragną traktować je nie tylko jako naukę pisowni, ale również jako wypisy. „Urywki te“, piszą p. Szober i pp. Niewiadomska i Bogucka: „mogą częściowo służyć za materjał do czytania, opowiadania, ćwiczeń stylowych i rozbioru gramatycznego“. To samo piszą i pp. Perkowska i Hertzberżanka: „Przy układaniu „Nauki poprawnego pisania“ chodziło nam nie tylko o nagromadzenie zjawisk ortograficznych, ale i o dostarczenie wypisów do nauki języka, połączonej z nauką pisowni“. Zwłaszcza szczupła książeczka p. Szobera ma służyć uczniom przez dwa lata. A więc te 65 stroniczek mają uczniowie czytać i opracowywać ustnie—stylistycznie, gramatycznie, logicznie—zanim je będą przepisywali. Wątpimy, „aby ta treść mogła istotnie dzieci zainteresować“ w czasie przepisywania. Widzimy natomiast, że przepisywanie, które Lay uznaje za jedno z ćwi-

czeń ortograficznych, u jego naśladowców rośnie do potwornych rozmiarów, pochłaniających naukę języka, ma jej przyświecać bezwzględnie i być na niższym stopniu nauczania jej ostatnim etapem, w oczach uczniów celem... Rozwijać uczniów, wzbogacać ich pojęcia i zasoby językowe mają czytanki w układzie, stosowanym do interesów przepisywania.

Mam niestety wrażenie, że i interesy przepisywania zostały w obydwu książeczkach zrozumiane niedokładnie. Celem jego ma być pono dobra pisownia. Tyczyć się przedewszystkim powinno wyrazów najczęściej przez dziecko używanych, ażeby pojęcia, z któremi obcuje najzwyklej, najsamprzod umiał na piśmie odtworzyć. Dalej—na wyższe stadja nauczania — może nie pójść, ale tego nauczyć się powinien... Tak przynajmniej rozumuje prof. Lay. Inaczej sprawa przedstawia się u jego adepta i adeptek. Dobór wyrazów w urywkach do przepisywania zadziwia swoją przypadkowością. Kąkole, ciernie, smugi, zachwyt, jaskinia obok licznych imion własnych spotykają dzieci już na pierwszych kartkach książki p. Szobera, szafarka, gruda, błękit, giest, przestworza, filar u pp. Perkowskiej i Hertzberżanki—czy należą do wyrazów najbardziej używanych, co z wieloma innemi poczną dzieci miejskie, nie znające roli? P. Lay oparł się na obliczeniach Kaedinga, które wyrazy powtarzają się najczęściej i w miarę ich używalności wprowadzać je radził do szkół. Praca to nielada niewątpliwie i nie tylko dla szkoły mieć może znaczenie. Czy nasi autorzy uczynili to samo w stosunku do języka polskiego, zanim książki swe układać poczęli? I tym snać razem oszczędzili sobie trudów: przepisali wprost wierszyki dla dzieci różnych autorów.

Póki mamy pierwsze dopiero zeszyty tych podręczników, trudno sądzić, w jaki sposób autorowie wyobrażają sobie przejście od przepisywania, kiedy to ucznia na pasku wciąż prowadzą, do pisania samodzielniejszego bez zaglądania do książki. Bo w życiu wprawdzie potrzeba ludzi, idealnie przepisujących, ale i nie zbywa wprawnych w pisanie bardziej samodzielne. Przejście to naturalnie musiałoby być stopniowe i łagodne. Nie zapowiada się jednak na to. Bo na tym stopniu nauczania autorowie wprowadzają już uzupełnienie przepisywania, mianowicie dyktanda, a najciekawsza, że w ich pojęciu dyktanda mają

znaczenie nie przejścia do pisania samodzielnego drogą odzwierciadlania wyobrażeń słuchowych lub odtwarzania w pamięci wzrokowych, lecz—sprawdzianu dla nauczyciela, czy uczniowie już się nauczyli pisowni różnych wyrazów,—owych zachwytów i szafarek. Są to pamiętne dyktanda na pałki i dwójki. Można mieć o nich sąd najrozmaitszy, ale związek ich z zasadami nowej metody trudno byłoby wskazać. Miejmy jednak nadzieję, że uczniowie, wprawieni w przepisywanie a zachęceni doń przez autorów, i te dyktanda również będą przepisywali albo raczej—„ściągali“, gdyż dołączone są przez autorów (p. Szobera i pp. Bogucką i Niewiadomską) do książki szkolnej.

Dajmy na to, że temi drogami uczniowie dojdą ostatecznie do wprawy w pisownię, że istotnie przepisywanie, jak właśnie p. Lay, a za nim p. Szober i pp. autorki twierdzą, jest środkiem najlepiej odpowiadającym celowi: poprawnej pisowni. Zdarza się przecież, że kanceliści i podrzędni funkcjonarjusze biurowi, przepisując papiery urzędowe, nabywają niekiedy nałogu pisania zupełnie poprawnego. Czyż jednak cel ten, pomimo całej wzniosłości, wszelkie środki uświęca? Czy wolno w imię ortografji zmuszać dzieci do ślęczenia nad bezużytecznym bazgraniem przez szereg lat szkolnych? Czy w imię „pisania automatycznego“ możemy zaniedbywać rozszerzania widnokręgu językowego dzieci? Jakiż wreszcie może być wpływ wychowawczy ciągłego przepisywania: albo zohydzenie nauki języka albo wzniecenie zamiłowań do nożyc redaktorskich lub do zapełniania albumów pensjonarskich wierszykami sentymentalnemi, — w każdym razie zależność ustawiczna od cudzej myśli i woli. W „Nauce języka ojczystego w szkole“ uważałem za najlepsze bodźce do pracy szkolnej cel jej jasno wytknięty, blizki, uchwytny, i odpowiedzialność moralną za wyniki pracy wobec ogółu. Cel zmudnego przepisywania może być tylko bardzo odległy i źle odczuwany: poprawna pisownia, któryby należało rozłożyć na szereg celów bliższych od ostatecznego a ponętniejszych, niż zapełnienie kartki w kajecie. Odpowiedzialność za źle wykonaną pracę przy metodzie przepisywania może polegać tylko na dwójkach z postępów, pilności i uwagi. Praca wykonana, polegająca na przepisaniu czegoś z książki, nie może dać uczniowi żadnego zadowolenia, bo niema dla nikogo żadnej wartości realnej, jest do wyrzucenia.

Uczeń przyzwyczajać się więc nie może tu do poszanowania własnej pracy, która wyniki (kartki zapisane) daje dla nikogo niepotrzebne.

Te ujemne strony wychowawcze metody przepisywania powinny nas stanowczo od niej odwrócić. Czytanie powinno stanowić podstawę nauki pisowni, czytanie, z jakiemiś powiązane celami. Z innemi celami powiązane pisanie musi być dość samodzielne od początku. Tym celem może być nawet między innemi właśnie ortografja. Nauczanie pisowni ma wartość samo przez się [1]). Wcale nie jest pożądanym przemycanie jej do pamięci uczniów bez udziału ich świadomości. Niech zastanawiają się nad nią, niech ją rozumieją, a wykształcą w sobie świadome poczucie praw językowych. Może przytym praca autorów szkolnych i nauczycieli będzie trudniejsza, może uczniowie nauczą się pisać poprawnie później, może nawet nigdy nie będą autorami, „piszącemi automatycznie", ale nie lekceważmy rozumowej znajomości języka ojczystego.

Nakoniec pragnąłbym zrehabilitować poniekąd Laya. Nudna jest jego metoda, pedantyczna bardzo, — to prawda. P. Szober i pp. autorki naśladują ją,—i to racja. Ale prof. Lay ani jego teorja nie ponoszą odpowiedzialności za jej zastosowanie krajowe. Lay grupował pedantycznie dane o stopniu używalności poszczególnych wyrazów w mowie i w piśmie, ażeby nauczanie stopniować. Nasi autorzy rozpoczynają od wyrazów, obcych mowie potocznej dzieci. Lay miał na względzie stopniowe wzbogacanie zasobów pojęciowych i leksykalnych dzieci, nasi autorzy całą naukę podporządkowują ortografji — o układzie niedość obmyślanym lub przynajmniej nieuzasadnionym. Zresztą jeżeli wszystkie przesłanki Laya na rzecz przepisywania są słuszne, jeżeli istotnie jest to najlepsza droga do wprawy ortograficznej, gdy w rozumnym jest przedstawiona systemie, — na co doświadczenia Laya wskazu-

---

[1]) P. Szober twierdzi słusznie, że „bezwzględna wiara w zbawienne skutki świadomego zastosowywania (na piśmie) reguł ortograficznych nieraz bardzo zawodziła". Nie znaczy to przecież, że reguły te wogóle, jako uogólnienia, wartości żadnej nie mają. Chyba, że tego są rodzaju, jak: „kropkę kładziemy wtedy, *kiedy kończymy jakąś myśl*, czyli po skończonym zdaniu". (str. 16). Kurs logiki dla klasy podwstępnej!

ją, — to jednak nie wynika jeszcze stąd, ażebyśmy ją w szkole mieli stosować bez względu na jej szkody pedagogiczne lub dane cele nauczania językowego. To też u Laya przepisywanie jest najwyżej jednym z wielu środków nauczania ortografji, podporządkowanym ogólnym postulatom pedagogicznym. Dopiero u jego zwolennika i zwolenniczek staje się alfą i omegą nauczania językowego.

Lay nie został spopularyzowany. Został zwulgaryzowany.

Wł. Jurgis.

M. Messer: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. (Verlag Nemnich, Leipzig 1912), opr. 5.10 MK., 238 str.

H. Bauerschmidt: Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung. (Verlag Schöpping, München 1913), 120 str.

H. Bauerschmidt: Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung. (Verlag Schöpping, München 1913), 163 str.

Jak widać z tytułów, wymienionych w nagłówku książek, zajmują się one problemem wychowania społecznego (państwowo-obywatelskiego), przy czym Messer traktuje sprawę zasadniczo i teoretycznie, Bauerschmidt zaś więcej praktycznie, czemu zawdzięczamy doskonałą bibljografję tego przedmiotu, zawartą w jego książce aż na 44 stronicach, która uwzględnia nie tylko dzieła odnośne lecz nadto także czasopisma, protokuły zjazdów, towarzystw i tym podobny materjał. Zestawienie to odda każdemu wielką przysługę, ktoby się chciał bliżej zająć poruszoną w nim kwestją.

Na podstawie literatury pedagogicznej wykazuje *Messer*, że pojęcie wychowania społecznego nie jest wcale nowe, lecz pojawia się we wszystkich czasach z większą lub mniejszą intensywnością, co zależy od każdorazowych stosunków społecznych i politycznych. Wychowanie starożytne właściwie nigdy nie było inne, w średnich wiekach ideał religijno-wychowawczy zawiera także pierwiastek obywatelski, społeczny, który właściwego znaczenia nabiera dopiero w wieku oświecenia, spotęgowany odruchem politycznym najniższych warstw, który znalazł wyraz w rewolucji francuskiej. Wiek następny był w pierwszej swej połowie reakcją absolutyzmu, który naturalnie nie sprzy-

jał temu hasłu, nie rozwinął go także odpowiednio liberalizm XIX wieku, dopiero ostatnie dwa dziesiątki lat ubiegłego stulecia zaznaczają wzrost ilości głosów, żądających społecznego wychowania. Złożyły się na to specjalne warunki gospodarcze, polityczne, narodowe i ogólno-społeczne, które autor dokładnie omawia i rozbiera. Im też przypisać należy, że np. sam cesarz Wilhelm II zajął się tą kwestją a za nim w Niemczech szereg pedagogów i ad hoc powstałych towarzystw, które naśladując i korzystając ze zdobyczy, poczynionych na tym polu w innych krajach, zwłaszcza w Ameryce, Szwajcarji i Danji, starają się uspołecznić wychowanie szkolne i pozaszkolne młodzieży. Sposób jednak urzeczywistnienia tego postulatu nie jest jeszcze dziś nawet zupełnie rozstrzygnięty, dotychczas ścierają się zdania i mniemania, względem których Messer stara się zająć swoje własne stanowisko. Że sprawa dotychczas nie jest rozstrzygnięta, do tego przyczynia się antagonizm różnych partji politycznych, z których każda stara się na własną rękę „społecznie“ wychowywać poza szkołą oraz uzyskać wpływ na wychowanie szkolne.

Przyznać należy autorowi „Problemu“, że pojęcia „staatsbürgerlich“ nie pojmuje wcale tak ciasno, jak np. inni niemieccy teoretycy wychowania społecznego, u których „państwo“ i „obywatel państwa“ są wszystkim. Messer pojmuje wychowanie społeczne jako wychowanie ogólno-ludzkie, ogólno-etyczne, humanistyczne, jako ogólną zasadę wychowania a nie jako specjalny kierunek jego. Rozciąga się ono na całego człowieka, na jego intelekt, wolę i uczucia a nie tylko na pewne uczucia. Uwzględniając w całej pełni indywidualność wychowanka, przygotowuje go równocześnie do współżycia z ludźmi, do pracy w społeczeństwie i dla ludzkości. Wszelkie wątpliwości i powierzchowne zarzuty zbija twierdzeniem, że dobra wola, świadomość celu i poczucie obowiązków odpowiednio przygotowanych nauczycieli ominie niebezpieczeństwo ewentualnie zagrażać mogące całości pracy wychowawczej.

Co się tyczy środków wychowawczych, jest Messer za przemianą szkoły nauki w szkołę pracy w myśl zasad Kerschensteinera, Laya, Pabsta i innych; współpraca bowiem uczniów z nauczycielem w każdym przedmiocie wpływa korzystnie nietylko na wzbogacenie rozumu lecz i uczuć; dobrym środkiem wychowawczym, ostrożnie uży-

tym, są także t. zw. gminy szkolne, skaut, obchody narodowe, i t. d., a uzupełnia je nauka społeczna, w której zakres wchodzą wiadomości z ekonomji, polityki, prawa i kultury. Wiadomości te mają być udzielane albo okolicznościowo przy nauce historji, gieografji i innych przedmiotów albo też w formie osobnego przedmiotu, t. zw. Bürgerkunde, którą wprowadzono już w innych krajach.

Wychowanie społeczne powinno się — zdaniem autora—rozciągać nie tylko na młodzież szkolną ale i na tę, która już szkołę opuściła, a którą trzeba organizować w osobnych towarzystwach, urządzanych na wzór stowarzyszeń młodzieży w innych krajach, np. w Anglji i Danji.

Specjalnie nauką społeczną i sposobem stosowania jej w różnych typach szkół zajmuje się *Bauerschmidt*, który nazwał swoją książkę „Ein Wegweiser für die verschiedenen Schulgattungen" (Drogowskaz dla różnych rodzajów szkół). O ile Messer kładzie główny nacisk na właściwe środki wychowawcze i zasadnicze zmiany w metodzie nauczania, o tyle Bauerschmidt zajmuje się prawie wyłącznie wykształceniem społecznym i przystosowaniem go do nauki szkolnej. Cel wychowania społecznego określa następująco: „Chodzi o wyposażenie młodzieży w społeczną *wiedzę*, nadanie jej *woli* odpowiedniego kierunku i o pobudzenie jej społecznego *sumienia*". Drogi są dwie: nauka i pewne urządzenia wychowawcze. Główne zadanie przypada pierwszej.

Na zasadnicze pytanie, czy nauka społeczna (Bürgerkunde) ma być osobnym przedmiotem w szkole czy nie, odpowiada Bauerschmidt, że będąc przeciwnikiem przeładowywania uczniów jeszcze jednym przedmiotem, żąda, aby nauka ta była systematycznie połączona z nauką historji, a nadto ma się ją okolicznościowo nawiązywać przy innych przedmiotach do szczegółów społecznych. Stanowisko B. jest zatym kompromisowe i godzi przeciwne zdania i obozy. Historja bowiem ułatwia zrozumienie genetycznego i chronologicznego powstania różnych instytucji społecznych a tym samym nadaje się najlepiej do pomnażania wiedzy ekonomicznej, politycznej i ogólno-społecznej. Początek zrobić należy już w szkole ludowej. Nie może tu być mowy naturalnie o żadnej systematycznej nauce lecz o okolicznościowych wzmiankach, stosownie do wieku i rozwoju umysłowego dzieci, przyczym punktem wyjścia będą najbliż-

sze urządzenia wsi lub miasta. W t. zw. szkołach dopełniających (Fortbildungsschulen) oprzeć należy szczegóły o naukę zawodową uczniów czy uczenic, przez wykazanie związku, jaki zachodzi między zawodami a ogólnemi urządzeniami społecznemi, oraz wynikającemi z nich obowiązkami. Główne jednak zadanie wychowania społecznego, wszechstronniej pojętego, przypada szkołom średnim.

Treścią nauki będą: znaczenie i ustrój państwa, znajomość urządzeń państwowych i administracji, wgląd w najważniejsze kwestje społeczne i ekonomiczne naszych czasów, początki ekonomji społecznej z szczególnym uwzględnieniem ekonomji narodowej. Metoda musi być porównawcza, dedukcyjna, genetyczna, a w najwyższej klasie systematyczno-syntetyczna. W ten sposób posiędzie absolwent danej szkoły najważniejsze wiadomości historyczne i społeczne.

Najwięcej punktów zaczepnych dostarcza *historja*, jej też przypada lwia część nauki społecznej. Odnosi się to nie tylko do historji nowożytnej ale w tej samej mierze i do starożytnej a po części i do średniowiecznej. I tak można przy historji starożytnej objaśnić następujące kwestje: oświatę, formy ustroju państwowego, kolonizację, gospodarkę naturalną i pieniężną, znaczenie stanu rolniczego, najważniejsze pojęcia prawne, obowiązek płacenia podatków i służby wojskowej. W średnich wiekach dają sposobność pouczenia społecznego urządzenia takie, jak lennictwo, poddaństwo chłopów, handel, cechy, zarząd miasta, powstanie księstw i państwa wogóle i t. d. Historja nowożytna daje okazję do pouczeń pod tym względem w bardzo wielu punktach. Że wspomnę tylko o takich kwestjach jak: kościół a państwo, absolutyzm a monarchja, stany, odkrycia i wynalazki, komunikacja, handel i przemysł, ruch narodowy i wiele innych. Aby jednak wszystkie te kwestje mogły być poruszone, należy materjał historyczny ograniczyć do rzeczy najważniejszych i zasadniczych.

Okolicznościowe uwagi i kwestje społeczne nasuwają nam także i inne przedmioty szkolne, jak gieografja, nauki przyrodnicze, a nawet przy nauce języków tak starożytnych jak i żyjących nieraz ma się sposobność zaczepić o to lub owo. W ten sposób można w myśl zasady koncentracji nauk przeprowadzić jednolicie naukę społeczną.

Ułatwi to w znacznej mierze używanie do pomocy

czytanki odpowiednio ułożonej, jakiej wzór mamy w czytance Bauerschmidta: *„Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung"*. Ustępy odnośne zaczerpnął autor z dzieł pierwszorzędnych pisarzy, nadto z oryginalnych pamiętników sławnych mężów, aktów i materjałów historycznych, dodając na końcu oryginalne dokumenty konstytucyjne Prus, Bawarji i innych państw związkowych niemieckich—oczywiście w wyjątkach. Ta różnorodność źródeł przyczynia się do tego, że uczeń czerpie często wprost z pierwszej ręki, co zwiększa zainteresowanie i kształci jego zmysł społeczny. Cała książka dzieli się na trzy główne części: a) państwo i jego formy, b) nasza ojczyzna, c) stosunki ekonomiczne. Część pierwsza stanowi ogólny wstęp do dalszych, objaśniając w sposób popularny i zrozumiały znaczenie państwa i rodzaje form państwowych. Druga część podaje najpierw historję powstania państwa niemieckiego, a następnie zajmuje się kwestjami specjalnemi jak administracją, wojskowością, prawem i polityką gospodarczą. Przejściem od historji państwa do specjalnych jego urządzeń jest ważna grupa ustępów, zaczerpniętych z Paulsena i Gustawa Maiera, których tytuły wskazują na ich treść. Oto one: Czego nam potrzeba zzewnątrz i wewnątrz; znaczenie i konieczność partji (politycznych); uszlachetnienie walki partyjnej, miłość ojczyzny. Są to ustępy o tak znacznej zawartości wychowawczej, że powinny się znaleźć w każdej czytance społecznej. Wreszcie trzecia część czytanki zaczyna się od ogólnych uwag o stopniach gospodarczych ludzkości oraz znaczeniu i rozwoju gospodarki narodowej. W dalszym ciągu omówiona jest gospodarka rolna, przemysł, handel i rękodzielnictwo, wraz z odnośnemi prawami i przepisami, komunikacja i kolonizacja. W zakończeniu znajdujemy krótki przegląd historyczny rozwoju gospodarczego Niemiec w ostatnich dziesiątkach lat.

Umyślnie zatrzymałem się nieco dłużej przy dyspozycji książki, aby zaznaczyć, jak można na niecałych 200 stronicach w sposób przejrzysty i łatwy przedstawić cały materjał, wchodzący w zakres t. zw. nauki społecznej. Zakres jej nie jest ani zbyt szczupły, ani zbyt obszerny, przystosowany pod względem treści i formy do rozwoju umysłowego ucznia, który ma wkrótce opuścić mury zakładu średniego. Syntetyczne traktowanie kwestji będzie

tym bardziej ułatwione, im częściej i im więcej w poprzednich klasach nauczyciele wszystkich przedmiotów będą o nie zaczepiali.

O ile autor wystrzega się słusznie w doborze ustępów ciężkich i nudnych dat statystycznych, liczb, dat historycznych i t. d., o tyle z drugiej strony zapomniał o jednym bardzo ważnym środku ułatwiającym naukę, zwłaszcza części ekonomicznej, t. j. o grafikonach i obrazach, których w czytance wcale niema. Brak ten odczuwa się silnie przy nowoczesnym traktowaniu nauki.

Dr. M. Bienenstock.

G. Budde: Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. (Verlag O. Nemnich, Leipzig 1912), opr. 4.65 MK., str. 215.

Autor wielu pedagogicznych rozpraw i dzieł przedstawia w ostatniej pracy syntetycznie nowe hasła, które rozbrzmiewają w współczesnej literaturze wychowawczej, szczegółowo kreśli pojedyncze kierunki i zajmuje wobec każdego własne, oryginalne stanowisko. Budde należy bowiem do szeregu tych teoretyków pedagogicznych Niemiec, którzy nie idą na lep nowych reform i żądań, lecz starają się zbadać wartość każdego z nich dla swego społeczeństwa, skutki i korzyści, mogące z nich wyniknąć. To też zmysł krytyczny autora dotyka wszystkich prądów, opartych o zasady filozoficzne Euckena, którego zwolennikiem Budde być się mieni. Ideał przyszłej pedagogiki buduje też na tej podstawie.

Główną przyczyną niezadowolenia z dzisiejszej szkoły jest intelektualizm i uniwersalizm, datujący się od czasów Hegla, który filozofją swoją ugruntował je i umocnił w szkole. Wykształcenie formalne, supremacja rozumu nad wolą i uczuciami, surowa dyscyplina—oto jego ideały wychowawcze, które wtargnęły do wszystkich szkół i panowały niepodzielnie w wychowaniu szkolnym do ostatnich lat ubiegłego wieku, w których poczęła się na dobre reakcja przeciw nim, poczynająca się już od wystąpienia Herbarta i jego szkoły. Odtąd stara się krytyka pod każdym względem (pedagogicznym, dydaktycznym, higjenicznym, społecznym), wykazywać szkodliwość i przestarzałość tego systemu, oprzeć nowy na racjonalnej podstawie psy-

chologicznej i filozoficznej i przystosować go do nowych potrzeb człowieka i społeczeństwa ludzkiego, które wyłaniają się z nowych zdobyczy kultury i rozwoju ducha ludzkiego. Wołania o większą swobodę i indywidualne traktowanie młodzieży przestają być teoretycznemi komunałami a przybierają widoczną formę prób i reform, jak świadczą np. próby w gimnazjach w Strassburgu, Elberfeldzie i innych miastach niemieckich, w których uczniowie najwyższej klasy mogą się specjalnie oddawać pewnym zajęciom i studjom, które uwalniają ich częściowo od spełniania obowiązków w zakresie innych przedmiotów.

Nowe hasła pedagogiczne ugrupować się dadzą według następujących punktów widzenia: a) pedagogika moralna, b) wychowanie estetyczne, c) szkoła pracy, d) pedagogika indywidualna, e) szkoła narodowa (Dr. Lietza).

Głównym przedstawicielem *pedagogiki moralnej* jest Fr. W. Foerster, który uważa za cel wszelkiego wychowania—wykształcenie charakteru. Najlepszą metodą wychowawczą są według jego zdania pogadanki z młodzieżą, nawiązujące swobodnie do rzeczywistych zdarzeń z życia wogóle a ich własnego w szczególności. Budde nie jest zwolennikiem takich pogadanek, sądząc, że wytwarzają u uczniów rezonerstwo i pociąg do gadulstwa. Natomiast przyłącza się do zdania Foerstera w kierunku reformy dyscypliny szkolnej, która powinna opierać się na etycznych wartościach młodzieży i rozwijać je. Do tego zaś prowadzi pedagogika zaufania, wiary i dobrowolnego posłuszeństwa. Na tych zasadach polegają t. zw. gminy szkolne, które z Ameryki przyszły do Europy i znalazły w Szwajcarji, Niemczech, Austrji gorliwych zwolenników — ale i przeciwników. Budde jest umiarkowanym ich zwolennikiem, sprzeciwiając się np. bezwarunkowo sądzeniu uczniów i nauczycieli przez członków gminy.

Wychowanie *estetyczne* zwraca się przedewszystkim przeciw wybujałemu intelektualizmowi szkolnemu, żądając tych samych praw dla antazji, dla intelektu i woli. Szkoła może spełnić to żądanie w trojaki sposób: przez naukę, urządzenia poza nauką ale w obrębie szkoły, a wreszcie przez odpowiednie urządzenia poza szkołą. Nauka ma dążyc do tego, aby się wzajemnie uzupełniały myślenie i spostrzeganie, poznanie i umienie. Do pierwszej grupy środków należą rysunki (modelowanie i kształtowanie) śpiew, gi-

mnastyka, język i poezja ojczysta w słowie i piśmie, języki obce, obserwowanie dzieł sztuki. Do drugiej grupy zaliczyć można obrazy ścienne i naukę patrzenia na nie, udzielaną przez fachowca, a do ostatniej zwiedzanie muzeów, koncertów, przedstawień teatralnych. W tym celu powinni jednak nauczyciele wszystkich przedmiotów już na uniwersytecie otrzymywać pewne wykształcenie estetyczne, teoretyczne i praktyczne, albowiem „estetyka tworzy integralną część, podstawową umiejętność każdej prawdziwej pedagogiki, zarówno jak etyka i psychologja. A jako taka zdąża razem z niemi do udoskonalenia moralnego jednostki.

Przedstawiciele t. zw. *szkoły pracy* (Kerschensteiner, Pabst, Lay i inn.), żądają jak zwolennicy estetyki w wychowaniu, intensywniejszego wykształcenia produktywnych sił młodzieży przez samodzielną pracę nie tylko umysłu lecz i rąk. Żądanie to nie jest nowe, spotykamy je bowiem już u Comeniusa, a później u Rousseau'a, Pestallozi'ego i innych. Tak zwana nauka pracy (nauka zręczności) wprowadzona została w Szwecji, Francji, Anglji, Ameryce, Szwajcarji i dociera powoli do wszystkich krajów cywilizowanych. Lecz nie tylko o tę naukę specjalną chodzi. Według Pabsta chodzi o zasadniczą zmianę metody nauczania i wychowania. Powinna ona oprzeć się na pracy młodzieży, na wrodzonym jej popędzie do czynu. Budde nie jest zwolennikiem ciągłego łączenia nauki z pracą ręczną, lecz uważa warsztaty studenckie za środek wystarczający do wykształcenia rąk. Należy im poświęcić 2 godziny tygodniowo z uszczerbkiem dla nauki teoretycznej (np. przez ograniczenie deklamacji!)

Pedagogika *indywidualna* opiera się głównie na przesadnych żądaniach Ellen Key, wyrażonych w „Stuleciu dziecka". W Niemczech znalazły one oddźwięk w dziełach Pudora, Bonusa i Gurlitta. Krytyka ich kieruje się szczególnie przeciw filologji klasycznej, przeciw dyscyplinie policyjnej w szkole i tendencji wychowywania młodzieży na zdolnych urzędników, posłusznych i podległych władzy. Budde trzyma się zdala od przesadnej krytyki współczesnej szkoły, nie przeoczając wcale jej błędów i przyłączając się w ogólności do żądania, aby w szkole średniej zwłaszcza uwzględniano więcej niż dotychczas osobowość wychowanka.

Zwolennicy t. zw. *pedagogiki narodowej* oprzeć chcą całą naukę i całe wychowanie jedynie na kulturze narodowej z wykluczeniem wszelkich innych kultur, przedewszystkim zaś starożytnej. Pomijając tę jednostronność, uważa Budde inne żądania Lietza, jako głównego przedstawiciela tego kierunku, za słuszne a więc np. żądanie bifurkacji w wyższym gimnazjum, scentralizowania całej nauki około języka i dziejów ojczystych, ograniczenia intelektualizmu i historyzmu oraz uwzględniania indywidualnych zdolności uczniów na stopniu wyższym.

W końcu uważa Budde, że nowa pedagogika rozwijać się powinna na zasadzie filozofji Euckena a mianowicie: że religja, moralność, sztuka i nauka wchodzą równomiernie w zakres ducha ludzkiego. Z jego filozofji religijnej bowiem wynika konieczność reformy nauki religji, z jego stanowiska wobec intelektualizmu reforma metodyki nauczania, a z jego personalizmu reforma dyscypliny i swoboda nauki na wyższym stopniu. Z żądań szczegółowych Euckena zasługuje między innemi na uwagę żądanie uwzględnienia filozofji w nauce szkolnej. Wywodom Buddego zarzucić można, że *nie* uwzględniają jednego kierunku w pedagogice spółczesnej mianowicie hasła *wychowania społecznego*.

Dr. M. Bienenstock.

Dr. M. Schilling: Der Gedanke der Unterrichtskonzentration in modernen Ausprägung. (Verlag Bleyl und Kaemmerer, Dresden 1913, str. 23.

„Celem koncentracji nauki jest zapobieżenie rozstrzeleniu siły i sprowadzenie możliwie największego, jednolitego działania ogólnego.“ Tak określa go Schilling w swojej treściwej broszurze, w której zajmuje się najnowszemi sposobami skoncentrowania całej nauki szkolnej około jednego wspólnego celu, t. j. wychowania młodzieży. Ponieważ każdy z przedmiotów, wchodzących w zakres nauki szkolnej, wymaga pewnego oryginalnego zakresu myślowego i poglądu, zachodzi niebezpieczeństwo, że wychowanek po opuszczeniu szkoły wyniesie z niej chaos zdań i poglądów zamiast podstawy pewnego światopoglądu. Do usunięcia tego ewentualnego skutku zdąża wychowanie, którego zadaniem jest ugrupowanie i ustosunkowanie rozmaitych

sposobów myślenia i rozmaitych interesów specjalnych. Nauka wychowawcza zdąża nie do ideału wiedzy lecz do ideału woli i charakteru.

W jaki sposób koncentracja taka ma być najlepiej uskuteczniona, o tym zdania są i muszą być—według autora—podzielone, zupełna koncentracja bowiem, jakieś idealneześrodkowanie i połączenie wszystkich przedmiotów jest ideałem, osiągnąć się w zupełności nie dającym. Z czego jednak nie wynika, aby do niego nie zdążać. Najnowsze prądy pedagogiczne wskazują na następujące środki: nauka o życiu, (Lebenskunde), nauka o kulturze, nauka społeczna i nauka zawodowa. Jedne z nich obliczone są więcej na szkoły dopełniające, inne na szkołę wogóle. Każda z nich zawiera wiele myśli zdrowych, żadna jednak nie rozwiązuje całkowicie kwestji. W szczegółach nie podaje autor nic nowego, to też nie uważam za potrzebne wdawanie się w nie. Są one dostatecznie znane z dzieł Kerschensteinera, Laya, Pabsta, Müncha i innych, które swego czasu w tym piśmie omówiono.

Dr. M. Bienenstock.

Piotr Chmielowski. Historja Literatury polskiej od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX. Wydanie nowe. Przygotował i do stanu badań dzisiejszych doprowadził i ilustracjami opatrzył *Stanisław Kossowski.* Lwów-Warszawa. Nakład księgarń H. Altenberga i Sp. i E. Wendego i Sp.

Długi ten tytuł dali wydawcy w prospekcie i na kartach tytułowych drugiego i trzeciego zeszytu. Dostatecznie jednak wydawnictwo zamierzone zaleciłoby samo nazwisko autora, jako rękojmia olbrzymiej wiedzy, niezwykłej sumienności i umiejętności podania w wykładzie zwięzłym strony faktycznej dziejów naszej umysłowości i powiązania dążeń literackich ze zjawiskami ogólniejszej natury. Praca Chmielowskiego dostarczyć może zajmującej lektury dla szerszego ogółu, co chwila zaglądać musi do niej nauczyciel, pożyteczne kompedjum znajduje dla siebie badacz. Podjęcie tedy nowego wydania wyczerpanej książki jest zasługą. Zasługę tę podnosi uzupełnienie, modyfikacje, dokonane stosownie do postępu badań przez p. Kossowskiego, zarówno jak i bardzo liczne, pięknie wykonane

ilustracje. Rozumie się, że zdanie nasze dotyczy narazie trzech ogłoszonych zeszytów.

Przechodząc do uwag szczegółowych, z góry zaznaczę, że wolałbym, iżby redakcja większy wykazała pietyzm w stosunku do Chmielowskiego. Wydanie, jak widać z przedmowy, miało spotęgować niejako popularny charakter „Historji“, lecz według mego przekonania względy te dałyby się pogodzić z zachowaniem ścisłości naukowej. Swoje modyfikacje wprowadza p. St. Kossowski wprost do tekstu. Zmiany te sięgają niekiedy dość głęboko, więc odtąd czytelnik nie będzie wiedział, czy idzie za Chmielowskim, czy za p. Kossowskim. I to właśnie uważam za najcięższy błąd wydania. Kartki, np. poświęcone literaturze religijnej 15 w., (nie tylko zresztą religijnej) wyglądają zupełnie inaczej w wydaniu nowym, niż w autentycznej Literaturze Chmielowskiego. Pogodzić się z tym zupełnie nie mogę. Przewiduję odpowiedź: co obchodzi czytelnika z owej szerszej masy, dla której wydawcy książkę przeznaczają, kto napisał tę czy inną kartkę, byle otrzymał pożyteczną informację? Odpowiedź nieprzekonywająca. Chmielowski posiadał swą indywidualność, i ta się musi przy tej metodzie postępowania zacierać; literatura zaś znowu to nie szereg formuł matematycznych, w których się objawia czysty rozum, nie człowiek. Niegdyś Bem, wydając nieskończenie mniej cenną, niż Chmielowskiego, książkę Spasowicza, umiał błędy sprostować, uzupełnienia i modyfikacje „do stanu badań“ współczesnych poczynić, biorąc wyraźnie na siebie odpowiedzialność za każdą poprawkę. Przesunięcia różnych ustępów oryginału w nowym wydaniu są już rzeczy mniejszej wagi, jako też pewne (nieznaczne) opuszczenia, gdyż bądź co bądź mamy do czynienia z tekstem oryginalnym. A trzeba dodać, że p. Kossowski nie tylko uzupełnia tekst Chmielowskiego przez fakty, autorowi literatury jeszcze nie znane; on niekiedy *rozszerza* wykład Chmielowskiego, podaje *streszczenia* utworów przez Chmielowskiego wymienionych i należycie oświetlonych. Jest to modyfikacja w kierunku *popularności* książki, lecz granica pomiędzy Chmielowskim a p. Kossowskim zupełnie się zaciera.

Brak pietyzmu względem autora uwidocznia się również w zgoła zbędnych modyfikacjach stylowych, często nadwyrężających właściwy Chmielowskiemu rytm mowy, nie-

kiedy zaś wprowadzających zmianę na gorsze. Oto przykład: Chmielowski, mówiąc o przyrodzonej „dzielności“ umysłu polskiego, oświadcza, iż umysł to zawdzięcza „gibkości, *elastyczności*“ swej; „przyciśnięty i przygnieciony“ wraca niebawem do swego stanu. Inaczej: umysł jest tu *elastyczną sprężyną*. Redakcja to poprawia (!): „Dzielność jest wynikiem... *podatności* umysłu... *przybity* i przygnieciony wraca niebawem“ i t. d. Metafora zginęła, między podatnością i „przybiciem“ a rozprostowywaniem się nie można dopatrzyć się żadnego logicznego związku.

Muszę jednak na to nacisk położyć, że rzeczowe uzupełnienia p. Kossowskiego na zaufanie zasługują, i w uwagach swych wykazuje zarówno znajomość dzisiejszego stosunku zdań, jak i ostrożność krytyczną (np. ustęp, dotyczący Bogurodzicy).

Nie mogę się tu zbytnio rozszerzać, więc zaznaczę jeszcze pobieżnie, że usunięcie wiele podziałów Chmielowskiego, tworzenie olbrzymich rozdziałów może ujemnie wpłynąć na przejrzystość książki, utrudnić orjentację, co sprzeczne jest z założeniem popularności. Co do licznych przytoczeń tekstów, starannych ilustracji, podobizn, ozdabiają one wydawnictwo i podnoszą jego wartość pouczającą. Zazwyczaj ilustracje dobrane są tak, że oko, odrywając się od czytania, bezpośrednio może się przenieść na właściwy obrazek, podobiznę. Zdarzają się jednak pewne odstępstwa od tej zasady. Tylko z inicjałami sprawa się przedstawia gorzej. Są one obrazkami, niewiadomo po co umieszczonemi tu i ówdzie, nic bowiem nie zaczynają. Jaskrawy przykład mamy na str. 44 z inicjałem *U*, odpowiednie bowiem *a capite* „Uczonego . . .“ znajdujemy na str. poprzedniej. Są to, oczywiście drobiazgi. Najważniejsza jednak tu sprawa, że w przyszłości, chcąc wiedzieć, co *Chmielowski* mówi o tym i owym, będę musiał otworzyć wydanie pierwsze, *autentyczne*.

A. Drogoszewski.

Bibljoteczka dzieł społeczno-ekonomicznych. Serja I. Ekonomiści polscy (pod redakcją dr. Zofji Daszyńskiej-Golińskiej). Wydawnictwo M. Arcta.

Bibljoteczkę dzieł społeczno-ekonomicznych, przynajmniej jej serję pierwszą, poświęconą ekonomistom pol-

skim, winniśmy powitać jako pomysł niezmiernie szczęśliwy. Może należałoby dodać zastrzeżenie niejakie: doba nasza dzisiejsza tak ugrzęzła w sensacji i tak niewiele zaprząta się jakiemikolwiek zagadnieniami teoretycznemi, iż powątpiewamy, czy to wydawnictwo znajdzie licznych odbiorców, na których napewne mogłoby było liczyć jeszcze przed laty dziesięciu. Bądźcobądź, bibljoteczka, wychodząca pod redakcją dra Z. Daszyńskiej-Golińskiej, zapełnia lukę dotkliwą w piśmiennictwie naszym. Pisarze, którzy u nas zabierali głos w sprawach ekonomicznych, zaledwie są znani z nazwiska, i to tylko niektórzy, o innych prawie zupełnie zapomniano. I jeśli ktoś pragnął zaznajomić się z poglądami, wyłożonemi w ich przyczynkach, rzadko udawało się mu dotrzeć do książek, które, wydane przed laty, znajdowały się w nielicznych bibljotekach i były z konieczności dostępne dla niewielu osób, przebywających w ogniskach naszego życia umysłowego. W takich warunkach podjęcie wydawnictwa systematycznego, które umożliwia liczniejszej gromadce osób zaznajomienie się z różnemi kierunkami swojskiej myśli w zakresie teorji ekonomicznych, jest niezaprzeczenie czynem pożytecznym. Inna rzecz, czy społeczność nasza odczuwa obecnie jakąkolwiek chęć lub potrzebę dokonania takiego obrachunku.

Dotychczas ukazały się: Hugona Kołłątaja: „Porządek fizyczno-moralny, czyli nauka o należytościach i powinnościach człowieka“, Walerjana Stroynowskiego: „Ekonomika powszechna krajowa narodów“, Hoene-Wrońskiego: „Mylne systemy ekonomji politycznej (Merkantylizm, Fizjokratyzm“,) oraz „System ekonomiczny“ Adama Smitha wraz ze wstępem do ekonomji politycznej, Fr. Skarbka: „Ogólne zasady nauki gospodarstwa narodowego“; rzecz dotychczas mi nieznana, a której wydobycie z zapomnienia jest bodaj zasługą Bolesława Limanowskiego, a mianowicie: Henryka Kamińskiego: „Filozofja ekonomji materjalnej ludzkiego społeczeństwa“; w końcu J. Supińskiego: „Szkoła polska gospodarstwa społecznego“. Każdy tomik zawiera w sobie wiadomość o pisarzu, niekiedy niezbędną, bo z niej dowiadujemy się skądinąd rzeczy nieznanych. Mówiąc to, mam zwłaszcza na myśli przedmowy B. Limanowskiego do przyczynku H. Kamińskiego, oraz do streszczenia dzieła J. Supińskiego. Rzecz o H. Kamińskim odsłania przed nami postać prawie nieznaną, jednego z demokratów polskich z o-

kresu 1848, umysł ruchliwy, wybitny. I nawet o Supińskim, człowieku naszej prawie doby, o którym, zdawało się, powiedziano wszystko, co dało się powiedzieć. B. Limanowski umiał przytoczyć nieco szczegółów, które są rzeczą zgoła nową. I Hoene-Wroński po raz pierwszy w Bibljoteczce zjawia się przed czytelnikiem polskim, ów pisarz, który, umierając, miał wyrzec: Boże Wszechmogący!... ja miałem tyle jeszcze do powiedzenia... Podano wyczerpującą bibljografję prac każdego autora, o którym mówi książeczka, oraz wykaz prac, traktujących o nim. W większości wypadków przyczynki przytoczono w streszczeniu, jedynie dla Hoene-Wrońskiego zrobiono wyjątek. I właśnie w tej sprawie zrobilibyśmy niejaki zarzut rozpatrywanemu wydawnictwu: brak szczegółowych wskazówek, w jakim stopniu rzecz któraś jest streszczona, w jakim zaś odwołuje się do własnych zwrotów autora. Dla niejednego czytelnika jest to rzecz niezbędna. Parę słów w przedmowie, wprowadzenie cudzysłowów w tekście, i nic więcej, a wymaganiu temu naszemu stanie się zadość.

L. Krzywicki.

KRONIKA.

Polskie Muzeum Szkolne we Lwowie.— Dnia 8 listopada r. b. obchodzi uroczyście dziesiątą rocznicę istnienia to jedyne na ziemiach polskich archiwum pedagogiczno-naukowe. Sposobna chwila rozważenia, co zdziałało, a zarazem przypomnienia wszystkim, posiadającym jakiegokolwiek rodzaju zabytki, odnoszące się do historji szkolnictwa, wychowania i oświaty narodowej, ażeby śpieszyli przesyłać je do tej instytucji, gdzie jedynie i pewnie mogą być przechowane oraz gdzie korzyść należytą studjującym przynieść mogą.

Zarząd Muzeum wydał jako odbitkę z czas. „*Muzeum*“ sprawozdanie ze swej działalności.

Pobieżny przegląd dotychczas nagromadzonych zbiorów najlepsze da pojęcie o tym, jak się ta instytucja rozwija.

Zbiory P. M. Sz. składają się z dwuch rodzajów: ze zbiorów własnych i depozytów.

Depozyty przyjmuje Zarząd zawsze z wszelkiemi zastrzeżeniami prawa własności posiadaczy. Czyniąc to, chce ułatwić właścicielom przechowywanie zabytków i ochronić je od zniszczenia i zguby, co częściej zdarza się u osób prywatnych, niżeli w instytucji publicznej.

Depozytów Muzeum ma niewiele.

Zbiory własne pochodzą z darów i kupna. Obecnie napływ darowizn przewyższa jeszcze ilość zakupywanych książek.

Najobficiej zasila Polskie Muzeum Szkolne Galicja, mniej Królestwo Polskie i Ameryka, a najsłabiej W. Ks. Poznańskie. Wysyłane odezwy nie odnoszą tam żadnego skutku i dlatego Zarząd nosi się z myślą wysłania delegata, któryby osobiście na miejscu zebrał, co się da, i ewentualnie potworzył komitety lokalne dla popierania celów Muzeum. Inaczej niewiele już istniejących śladów naszych praw w szkolnictwie pruskim na zawsze przepadnie. Z niemniejszym trudem zbiera Zarząd materjały z Królestwa Polskiego. Oprócz szczególnie ofiarnych właścicieli księgarń jak M. Arcta, Gebethnera i Wolffa i wielu innych, oprócz redakcji czasopism i trzech dyrektorów, którzy wspierają stale swemi wydawnictwami Polskie Muzeum Szkolne, żaden zakład nie przysyła swoich programów nauki, sprawozdań i t. p. Jeżeli zaś Mu-

zeum ma ich nieznaczny zbiór, to zawdzięcza go nie odezwom lecz przypadkowi.

Bibljoteka Muzeum liczy obecnie conajmniej 16.000 tomów.

Z nadesłanych darów zasługuje na szczególną wzmiankę komplet podręczników polsko-amerykańskich, ofiarowany przez księgarnię, „„Dyniewicz i Smulski“ w Chicago.

Obecny zbiór modeli P. M. Sz., służących do uzmysłowienia nauki tworzą: tablice „Uranji“, przyrządy fizykalne, nabyte u firm angielskich, oraz przyrządy, wykonane przez p. K. Osińskiego na nauczycielskim kursie pracy ręcznej w Bazylei w r. 1910, bryły gieometryczne, wyrobione również przez p. K. Osińskiego na takimże kursie w Bernie w r. 1911, liczydło dla dzieci i t. p. Zbiór map i globusów naogół dość bogaty.

Obrazy do nauki poglądowej pochodzą z rozmaitych wydawnictw: polskich, angielskich, francuskich i niemieckich. Z polskich wymienić można: 1) tablice „Uranji“ do nauk przyrodniczych, botaniki i zoologji, antropologji, tablice do objaśniania treści ustępów czytanek (pory roku), 2) obrazy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego również do objaśniania czytanek.

Prócz wyżej wymienionych posiada Muzeum zbiory medalów i pieczęci, tudzież rękopisów i dokumentów, bogaty dział higjeny szkolnej, wreszcie sprawozdań rocznych szkół i Towarzystw, zajmujących się wychowaniem i oświatą.

Na czele P. M. Sz. w roku 1912/13 stał Zarząd, złożony, jak następuje: prezes: Dr. L. German (od założenia Muzeum, jego właściwy twórca), zastępca prezesa: T. Lewicki, delegat Rady Szk. Kr.: Dr. F. Majchrowicz, dyrektor: A. Łukasiewicz, kustosz: F. Paczosa, sekretarz: S. Pileto, zast. sekretarza: E. Kostrzewski, skarbnik: J. Mazurek, zawiadowca czasopism: K. Strutyński.

„Walka z alkoholizmem“ od marca r. b. wychodzi pod tym tytułem w Krakowie pod redakcją Jana Szymańskiego kwartalnik społeczno-naukowy, którego program określony został w samym tytule.

Treść numeru pierwszego:

Od Redakcji: Dr. Stanisław Ciechanowski, prof. Uniw. Jagiell. *Kilka słów w sprawie alkoholizmu naszej młodzieży szkolnej*; Dr. W. Biechtieriew, prof. Med.-Chirurg. Akad. w Petersburgu. *Istota kwestji walki z alkoholizmem*; Dr. Szczęsny Bronowski. *Dlaczego dzieciom nie należy dawać alkoholu?* X. M. Kuznowicz T. J. *Praktyczne wskazówki w kwestji walki z alkoholizmem wśród młodzieży rękodzielniczej i robotniczej;* Józef Ciembroniewicz, Inspektor szkolny. *W jaki sposób nauczyciel walczyć może z pijaństwem?* Jan Sierakowski. *Sądy włościan o szynkarstwie galicyjskim po zniesieniu propinacji i o zwalczaniu pijaństwa;* Józef Nekanda Trepka. *Nieco o sposobie zwalczania alkoholizmu w Krakowie;* Jan Szymański. *Najbliższe zadania abstynentów.* Referat wygłoszony na III. polskim kongresie przeciwalkoholowym we Lwowie).

Numer drugi zawiera: Dra Leona Popielskiego, prof. Uniw. Lwowsk. *O wpływie tak zwane-*

go umiarkowanego używania alkoholu na ustrój; Józefa Ciembroniewicza, inspektora szkolnego *Młodzież szkolna a alkohol;* Józefa Nekandy Trepki *Alkohol a wojsko;* Dra M. Roszkowskiego *Alkoholizm u dzieci.*

Nauka historji literatury w chorwackich szkołach średnich. Kierownictwo oświatowe w rządzie chorwackim poleciło profesorowi gimnazjum i docentowi w Zagrzebiu, dr. Brankowi Drechslerowi, wychowankowi Jagiellońskiej i Praskiej wszechnicy, ułożenie nowego podręcznika szkolnego do nauczania dziejów literatury serbo-chorwackiej. „Povijest književnosyti u primjerinia" ma wedle życzenia rządu zawierać teksty z chorwackich i serbskich pisarzy z potrzebnemi literacko-historycznemi objaśnieniami oraz językowemi wyjaśnieniami pod tekstem.

Krótki przegląd historyczny rozwoju literatury i biograficzne dodatki mają stanowić dodatek do książki, ta zaś ma być wypisami chronologicznie według działów ułożonemi. W uwagach ma być uwzględniona i estetyczna strona utworu oraz paralela idei, myśli i wątków w dziele danym i innych w literaturze ojczystej oraz obcych. Niema też braknąć i wskazówek, którą i jaką lekturą uczeń może domowym czytaniu dopełnić sobie obraz twórczości pisarza.

Rada Szkolna chorwacka, wydając wskazówki przyszłemu autorowi podręcznika, wysłała równocześnie swego referenta w tej sprawie dra S. Bosanca na zebranie członków „družtva hrvatskich srednjoskolskich profesora", z wypracowaniem na temat: „Metodičko-didaktičke refleksije o učenju književne povijesti u srednjim školama", aby tym sposobem „zyskać sankcję kompetentnego grona" i aby wzbudzić dyskusję, któraby dostarczyła autorowi podręcznika cennych zawodowych wskazówek. Szczególnie chodziłoby o wskazanie, w jaki sposób wprowadzić do wypisów pouczenie o wpływach obcych literatur. Chorwacki rząd edukacyjny pojmuje ważność reformy w tym podręczniku „nie jeno z pedagogicznych, ale także narodowych względów" i przez usta swego delegata wyraża nadzieję, że wszyscy będziemy współpracowali w tworzeniu tego dzieła nie tylko z pilnością zawodowych pedagogów, lecz również z ogniem patrjotów, którzy głęboko są świadomi prawdy w dewizie wielkiego biskupa narodowego: przez „oświatę do swobody".

W dyskusji były między innemi i takie głosy: uczniowie niechby sami sobie tworzyli krótkie streszczenia dzieł z własnemi uwagami subjektywnemi i indywidualnemi — książka ma pokazać literaturę, a nie historję literatury, bo dzieje literatury wogóle nie powinny i nie mogą być przedmiotem średniej szkoły — chyba z imienia,[1]) — warunkiem pobrania stypendjów przez ucznia powinnoby być sprawozdanie z lektury własnej stypendysty (przy tym zdaniu powstał śmiech, a mówca powołał się wtedy na profesorów Vahlena i Bonitza, którym stypendyści chorwaccy poważni, jak Divković i Petra-

[1]) Porówn. art. A. B. p. t.: „Uwagi o wykładzie literatury polskiej" str. 404 i nast.

cić, musieli także sprawozdania przekładać),—w pedagogicznych seminarjach należałoby nauczyć kandydatów nauczycielskich, jak trzeba piśmiennictwa ojczystego uczyć w szkole średniej,—w młodzieży trzeba wzbudzić zainteresowanie czytaniem, gdy dzisiaj niestety spostrzegamy, że tego zajęcia się brakuje młodzieży.

(*Muzeum*, 1913, II, 278—9).

Instytut J.-J. Rousseau otwarty w Genewie w końcu października r. z. z inicjatywy prof. Claparède'a pod dyrekcją p. P. Bovet dobiega pierwszego roku istnienia.

W semestrze zimowym liczył słuchaczów zwyczajnych 20, w semestrze letnim 29. Według narodowości słuchacze pochodzili: z Armenji, Belgii, Brazylji, Grecji, Hiszpanji, Hollandji, Palestyny, Polski, Portugalji, Rosji, Rumunji i Stanów Zjednoczonych.

Prócz tego koło sześćdziesięciu osób, przeważnie Szwajcarów, uczęszczało w charakterze wolnych słuchaczów na jeden lub więcej wykładów.

„Szkoła—pisali przed rokiem jej założyciele—jako cel stawia sobie udzielenie osobom, chcącym się poświęcić zawodowi pedagogicznemu orjentacji w całej dziedzinie nauk, tyczących się wychowania. Szczególniej zaś ma na oku wtajemniczenie w metody naukowe, posuwające naprzód psychologję dziecka i dydaktykę.

Wiadomości i wskazówki udzielane są w formie konferencji seminaryjnych; uczniowie pod kierunkiem profesorów oddają się pracy samodzielnej".

Program szczegółowy studjów otrzymać można, zwracając się do dyrektora Instytutu: Place de la Taconnerie, Genève.

Z wychowania przedszkolnego w Szwajcarji. Od lat czternastu istnieje *Schweizerischer Kindergarten-Verein*, corocznie odbywający kongres. Prezesem komitetu centralnego jest p. E. Duclaux, dyrektor szkół, w Lucernie.

Od lat trzech wychodzi *Der Schweizerische Kindergarten* pod redakcją panny Dory Nef, w Bazylei (Nonnenweg 31), cena 2 fr. 50 rocznie.

Wszystko, co ogłoszono o ogródkach dziecięcych w Szwajcarji przed rokiem 1905, znajdzie ciekawy czytelnik w *Bibliographie nationale suisse* (Education et Instruction 1-er vol. 2-e cahier, p 288 — 290) w Bernie u Wyssa, 1907.

Konferencje rodzicielskie w szkole p. Ramułtowej w Krakowie.

Na ukształtowanie człowieka działa tysiące czynników, wychowuje dom, szkoła, ulica, otoczenie, towarzystwo starszych i rówieśników. Możnaby przypuszczać, że wobec tylu działaczy, wychowawcy są bezbronni i mogą spokojnie odłożyć berło kierownicze. Lecz nie — w wychowaniu chodzi o harmonję, chodzi o pewne przewodnie myśli, które silniej ponad wszystko będą oddziaływały na wrażliwą duszę dziecka. Te myśli pochwycić powinien dom i szkoła i iść w tym kierunku zgodnie, ze wzajemnym zrozumieniem i świadomością celów. W przeciwnym razie naraża się duszę dziecka na rozterkę, wywołującą najczęściej zdenerwowanie, zamiast górujących silnych zasad.

W celu wzajemnego porozumienie się, głębszego poznania, zorganizowane są w szkole p. Ramułtowej w Krakowie (Krupnicza 16) stałe, co miesiąc konferencje rodzicielskie, gromadzące rodziców i nauczycieli na wspólną pogawędkę wychowawczą. Odbiegają one stanowczo od typu galicyjskich „wywiadówek". Przedewszystkim ponieważ klasyfikacje, świadectwa nie istnieją w szkole, więc też wywiady nie schodzą w tę dziedzinę. Zebranie zagaja się pogadanką, przygotowaną bądź to przez kogoś z grona, bądź to przez matkę lub ojca. Pierwszą w tym roku szkolnym miał Dr. Odrzywolski: „O sferze wartości dzieci, a wychowawców". Wykazywał, jak zasadniczo różnią się pojęcia dzieci od pojęć osób starszych, jak odmienne wartości przykładają dzieci do otaczających je zjawisk. Wychowawca powinien badać zamiłowanie, upodobanie dziecka, do nich się naginać, jeżeli nie chce doczekać się, że zamknie się przed nim dusza dziecka milczeniem nieufności. Jeżeli w sferze oceny zjawisk zewnętrznych stoi dziecko na innym poziomie, niż człowiek dorosły, cóż dopiero w sferze wartości wewnętrznych, spraw bardziej złożonych. Wartość osobista człowieka, ocena charakteru jest nieraz przedmiotem sporów ludzi dojrzałych; w wyrabianiu prawej oceny wartości wewnętrznych powinien być wychowawca też światłym, ostrożnym przewodnikiem.

Zawiązana w ten sposób pogawędka potoczyła się dalej w kierunku omawiania stosunku szczerego, zaufanego między dziećmi a wychowawcami, opartego na rozumieniu rozkazów. Wszyscy mówiący mnożyli dodatnie wyniki tego kierunku wychowania, a że przytym wyłoniła się myśl, że właśnie zakłady wychowawcze oparte na tych zasadach należałoby upaństwawiać, należało wyjaśnić sprawę upaństwowienia jako ciężaru, który krępuje i nie pozwala się szkole rozwinąć według jej zasad, lecz wciska w szablon ogólny. Szkoła p. Ramułtowej chce się utrzymać na stanowisku szkoły nowego typu, t. j. iść z postępem życia. Krępują ją egzaminy roczne, które rodzice narzucają, bojąc się odbiegania od planu gimnazjów. Wpada się tym samym w błąd pedagogiczny, gdyż zarówno szkoła, jak większość wychowawców egzamina potępia. Postanowiono więc rozesłać do rodziców kwestjonarjusze z zapytaniem, czy godzą się na zamianę egzaminów, składanych co roku, na egzamina, co lat 4-ry. W ten sposób szkoła byłaby swobodniejsza w rozwoju swego planu.

Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny w Bruksellі nadesłał nam plan nauk na rok 1913—14.

Znajdujemy tam następujące przedmioty, z których w końcu pierwszego roku studjów słuchacze mogą składać egzaminy w celu otrzymania licencjatu stopnia pierwszego:

1. *Pedologja teoretyczna i praktyczna oraz antropologja.*
2. *Historja pedologji i organizacji szkolnych.*
3. *Anatomja i fizjologja systemu nerwowego.*
4. *Biologja ogólna i chemja fizjologiczna.*
5. *Higjena szkolna.*
6. *Psychologja ogólna.*

Przedmioty, wymagane do

egzaminu na licencjat stopnia drugiego:

1. *Psychologja doświadczalna i dziecięca.*
2 *Psychologja i antropologja kryminalna.*
3. *Socjologja wieku dziecięcego i młodzieńczego.*
4. *Psychologja i pedagogja dzieci nienormalnych i niedorozwiniętych.*
5. *Metodologja. Pedagogja i dydaktyka eksperymentalna.*
6. *Wychowanie fizyczne.*

Egzamin praktyczny z pedologji polega na pracy laboratoryjnej podczas zimy oraz na zbadaniu pewnej liczby dzieci w semestrze letnim i na sporządzeniu dla każdego aktów medyczno-pedagogicznych.

Próba praktyczna z psychologji doświadczalnej i dziecięcej zawiera ćwiczenia w laboratorjum psychologicznym podczas zimy oraz analizę psychologiczną kompletną w semestrze letnim pewnych osobników (psychografja). Próba praktyczna z pedagogji doświadczalnej polega na zbiorowych eksperymentach w szkołach.

Na rok 3-ci przypadają prace, związane z przygotowaniem tezy, którą słuchacze drukują i której bronią publicznie. Po tej ostatniej próbie udziela się tytułu *doktora nauk pedologicznych.*

Wpis rocznie fr. 250, za egzaminy na licencjat stopnia pierwszego i drugiego po fr. 50, doktorat fr. 100.

Z Sekcji filozoficzno-psychologicznej P.Z.N.

Sekcja filozoficzno-psychologiczna odbyła w bieżącym akademickim roku (1913 — 14) 3 posiedzenia w dn. 27 września, 21 października i 4 listopada. Na pierwszym organizacyjnym uchwalono, iż sekcja rok bieżący poświęci studjom logicznym. Na następnym posiedzeniu dr. Stan. Leśniewski, zaproszony na kierownika zajęć, uzasadnił wybór książki Łukasiewicza „O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa“, jako oparcia do rozważań zagadnień logicznych. W celu tym dokonał historycznego przeglądu rozwoju logiki.

Arystoteles był twórcą zamkniętego systemu logiki, który przetrwał długie stulecia. W średniowieczu panują dwa prądy. Jeden z nich wysubtelnia zasady Arystotelesowskie, drugi (nominalizm) odrzuca podwajanie przedmiotu, jak to czyni realizm, stawiając (wzorem Arystotelesa i Platona) obok konkretnego przedmiotu—pojęcie jego. W czasach odrodzenia powstaje reakcja przeciw logice formalnej. Najcenniejszą wartością staje się *ars inveniendi*,—poszukiwane są formuły, mające się stać narzędziem do poznawania prawdy. Ten system (jak to widzimy na przykładzie Milla) trwa w dalszym ciągu; logika (traktowana jako metodologja) ma służyć potrzebom innych nauk. Leibniz, jak w średniowieczu, troszczy się o udoskonalenie metod Arystotelesa, pragnąc jednakże zastosować je do potrzeb matematyki. Powstaje logika matematyzująca, w zasadzie będąca Arystotelesowską, jednak podporządkowana nauce innej. W ostatnich latach w. XIX Peano logikę stopił z matematyką. System, oparty tylko na przyjętych pojęciach i aksjomatach, odznaczał się wielką ścisłością, w zastosowaniu służący obcej dyscyplinie.

W systemie tym odsłonięto przecież sprzeczności. Z tez, uznanych za prawdziwe, można dojść do wniosków sprzecznych, t. zw. antynomji logicznych. Stąd rodzi się zadanie skonstruowanie logiki ścisłej, pozbawionej sprzeczności. Lecz tu znowu nalcży rozstrzygnąć zagadnienia sprzeczności. Czy jest ono błędem logicznym, czy wynalazkiem (Meinong, Husserl, Łukasiewicz)? Nieraz sposób dowodzenia pewnej tezy oparty jest na doprowadzeniu do absurdu przeciwnej. Lecz gdyby w pewnych wypadkach rozumowanie z koniecznością doprowadzać miało do sprzeczności, argument powyższy straciłby swą wartość. W ten sposób dochodzimy do rozważania zasady, czy dwa sprzeczne sądy nie mogą być jednocześnie prawdziwemi? Twierdzącą odpowiedź dać mogą zwolennicy prawdy względnej, kierunek absolutystyczny musi dać odpowiedź przeczącą. Wobec tego ten czy inny stosunek do zasady sprzeczności decyduje o takim czy innym stosunku do systematów filozoficznych.

Na posiedzeniu ostatnim z d. 4 listopada (obecnych 11 osób) p. K. Wójcicki zreferował dwa pierwsze rozdziały wspomnianej książki Łukasiewicza: trzy sformułowania zasady sprzeczności u Arystotelesa i stosunek formuły ontologicznej i logicznej. Ponieważ dyskusja obracała się wokoło dwu punktów, definicji „przedmiotu“, danej przez Łukasiewicza i określenia „pojęcia“, treść poruszonych przez autora zagadnień nie mogła być wyczerpująco omówiona, postanowiono tedy powrócić do nich na następnym posiedzeniu sekcji.

„Przez przedmiot -- powiada Łukasiewicz- rozumiem cokolwiekbądź, co jest czymś, a nie niczym“. Jak się przecież definjuje? ogranicza się zakres znaczenia wyrazu. Wyraz, użyty przy definicji, może znowu stać się przedmiotem definicji, dzięki wprowadzeniu wyrazu o zakresie obszerniejszym, który znowu ograniczamy. W taki sposób dochodzimy do wyrazów o znaczeniu coraz rozleglejszym, aż gdy wzniesiemy się do wyrazu o znaczeniu najogólniejszym, jak w tym wypadku *przedmiot*, musimy się zrzec metody definjowania, gdyż stanęliśmy już u kresu. Otóż istotnie w formule Łukasiewicza mamy do czynienia nie z definicją, lecz utożsamieniem „przedmiotu“ i „czegoś“, wyraz zaś *coś* nic nie oznacza (nie oznacza żadnego konkretu). Przewodniczący protestuje przeciw utożsamieniu przedmiotu z przedmiotem myślenia, ażeby zapobiec nieporozumieniom, wskutek których wciskałyby się do rozważań logicznych pojęcia teorji poznania. Nie będziemy bowiem rozstrzygali, czy istnieją czy też nie istnieją przedmioty niezależnie od naszego myślenia. Podobnież nie uważa, ażeby wskazania, jaką drogą dochodzimy do wyrazu o znaczeniu najogólniejszym („przedmiot“), „przedmiot“ został zdefinjowany, „określenie“ bowiem trzeba rozumieć jako podany wyżej proces ograniczenia zakresu, skądinąd zaś „pojęcie“ przedmiotu nie mogło się wytworzyć, nie wyabstrahowaliśmy b o w i e m jego cech przez definjowanie.

Na zakończenie p. St. Leśniewski uzasadniał tezę, że „pojęcie“ nie istnieje, istnieją tylko wyrazy—symbole indywidualnych przedmiotów. Pójdźmy za

tym rozumowaniem. Chcemy utworzyć „pojęcie“ trójkąta. *Nie wchodzi w nie cecha równoboczności*, gdyż nie wszystkie trójkąty są równoboczne. Ale brak cechy równoboczności również nie jest wspólny wszystkim trójkątom; wyrazimy to w taki sposób: cecha braku cechy równoboczności nie jest powszechna dla trójkątów, nie może tedy wejść do pojęcia trójkąta, gdyż ono skupić ma tylko cechy wszystkim trójkątom wspólne. Jeżeli jednak pojęcie trójkąta nie posiada cechy braku cechy równoboczności, możemy wyrazić to tak: *pojęcie trójkąta posiada cechę równoboczności*. Dochodzimy do tezy sprzecznej z tezą ustaloną poprzednio: pojęcie trójkąta nie posiada cechy równoboczności. Do takiej logicznej antynomji doprowadza nas wywód, oparty na definicji „pojęcia“, które ma być wyabstrahowanym ogółem wspólnych cech przedmiotów.

Nie wchodząc w rozważanie zagadnienia, istnieją, czy też nie, „pojęcia“, „przedstawienia ogólne“ (co za dziwny wyraz!) przedmioty „idealne“ i t. p., i coby takie istnienie czy nie istnienie znaczyć mogło, referent musi wyznać, że argumentacja nie wydaje mu się dość silną. Dowód oparty jest na uznaniu braku cechy („cecha nieposiadania cechy X“) za cechę. A przecież pojęcie ma zawierać w sobie (według definicji) cechy wspólne przedmiotów, stanowiących jego zakres, nie braki cech wspólnych. Co najwyżej, moglibyśmy powiedzieć, że do pojęcia wchodzić będzie wspólny brak cech, chociaż to byłoby już, jak sądzę, także nadużyciem. Zostawmy zresztą rozstrzygnięcie wątpliwości tych do następnego posiedzenia sekcji.

„Kształt i barwa“. Od grudnia 1912 r. pod redakcją prof. Stanisława Matzkego wychodzi we Lwowie pismo pod powyższym tytułem. Jest to dotychczas kwartalnik, wychodzący w grudniu, marcu, czerwcu i październiku, poświęcony sprawom wychowania artystycznego, nauki rysunku i sztuki stosowanej. Jedyne, ile nam wiadomo, pismo z podobnym programem. To też przez Galicyjską Radę Szkolną zostało zalecone do bibljotek nauczycielskich, a nasze szkoły powinny je zaabonować dla nauczycieli rysunków.

Z wydanych dotychczas czterech zeszytów można już wnosić o orjentacji i usiłowaniach redakcji.

Przytaczamy niektóre ważniejsze artykuły: Prof. Edward Miron Pietsch (Lwów): *Preparat natury jako część osnowy naukowej w nowoczesnej szkole rysunkowej;* Tadeusz Błotnicki: *O proporcjach ciała ludzkiego;* Walerjan Krysiński: *O nowej metodzie nauczania rysunku zdobniczego w państwowych szkołach zawodowych, przemysłowych i artystyczno-przemysłowych;* Marjan Malski: *Rysunki w szkole ludowej;* Jerzy Łukaszewicz: *Wpływ Paryża na dzisiejszych artystów polskich; Nowe plany do nauki rysunku;* Stanisław Jankowski: *Jak uczyć rysunku w szkole ludowej;* Prof. Stanisł. Matzke: *Rysunki w gimnazjum realnym lwowskim;* W. Krysiński: *Rysowanie żywych zwierząt w szkole;* Prof. Stanisław Matzke: *Projekt ławki nowego typu do sal rysunkowych.*

Prenumerata roczna w Warszawie rb. 2, na prowincji rb. 2 kop. 40.

Nie po koleżeńsku. W „Kurjerze Warszawskim" z dn. 3 listopada znajduje się dość obszerna notatka p. (K.) o doskonałej pracy Karola Appela p. t. „Stanowisko językoznawstwa pośród innych nauk". Praca ta była drukowana w „Nowych Torach" w grudniu r. z. Następnie ukazała się jako broszura z napisem: „Odbitka z „Nowych Torów".

Zwykle recenzent informuje o tym czytelnika, lub wspomina, kto jest wydawcą dzieła.

Czy myślicie, że w tym wypadku autor wzmianki to uczynił?

Bynajmniej!

Jeżeli w dodatku, jak możemy przypuszczać, jest nauczycielem, postąpił sobie dwakroć nie po koleżeńsku!

Publiczne wykłady filozoficzne w Polskim Towarzystwie Psychologicznym.

W poniedziałki o godz. 6-ej wiecz. dn. 17/XI, 24/XI, 1/XII, 8/XII, 15/XII.

Dr. fil. Florjan Znaniecki. Twórczość moralna.

1) Dobro i zło. 2) Czyn. 3) Norma. 4) Ideał. 5) Osobowość moralna.

We wtorki o godz. 6-ej wieczorem dn. 18/XI, 25/XI, 2/XII, 9/XII, 16/XII, 29/XII.

Dr. fil. Juljan Ochorowicz. Psychologja dawna, dzisiejsza i jutrzejsza.

1) Charakterystyka dawnej psychologji. 2) Psychologja nowoczesna. 3) Psychologja fizjologiczna i eksperymentalna. 4) Braki dzisiejszej psychologji. 5) Potrzeba reformy. 6) Przyszłość psychologji.

W środy o godz. 6-ej wiecz. dn. 19/XI, 26/XI, 3/XII, 10/XII, 17/XII.

Dr. fil. Władysław Tatarkiewicz. Przedmioty idealne.

1) O rodzajach przedmiotów. 2) O przedmiotach realnych. 3) O przedmiotach idealnych. 4) O prawdach wiecznych. 5) Esencja i egzystencja.

W czwartki o godz. 6-ej wiecz. dn. 20/XI, 27/XI, 4/XII.

Dr. fil. Artur Chojecki. Z zagadnień psychologji religji. 1) Zadania i metody psychologji religji. 2) Psychologja stanów mistycznych. 3) Psychologja świętego.

W piątki o godz. 6-ej wiecz. dn. 21/XI, 28/XI, 5/XII, 12/XII.

Dr. med. Rafał Radziwiłłowicz. Psychologja myślenia.

1) Cechy charakterystyczne myślenia. 2) Myśl i mowa. 3) Urabianie myśli. 4) Sprawdziany myślenia.

W soboty o godz. 6-ej wiecz. dn. 22/XI, 29/XI, 6/XII, 13/XII, 20/XII, w poniedziałek dn. 22/XII

Dr. fil. Stanisław Leśniewski. Paradoksy logiki i matematyki.

1) Zasada sprzeczności w logice współczesnej. 2) Paradoksy logiki i matematyki. 3) Rozwiązanie paradoksów: a) Meinonga, b) Nelsona i Grellinga. 4) Rozwiązanie paradoksu Berry'ego. 5) Rozwiązanie paradoksu Russella. 6) Rozwiązanie paradoksu Epimenidesa.

W niedzielę o godz. 6-ej wiecz. dn. 23/XI, 30/XI, 7/XII, 14/XII, 21/XII.

Dr. fil. Ignacy Halpern. Wstęp do etyki.

1) Etyka jako nauka teoretyczna. 2) Metoda spekulacyjna etyki normatycznej. 3) Metody naukowe etyki teoretycznej. 4) Etyka naukowa i moralizm nowoczesny. 5) Systematy i prawa etyki.

Adam Mahrburg.

Duch, noszący to imię od lat kilku uległ zniszczeniu, przebywała jeno między nami cielesna Jego powłoka, której kres i rozwiązanie ostateczne nastąpiło 20 b. m.

W naszym życiu umysłowym ubył pracownik dzielny, rzetelny, ani w postępowaniu, ani w nauce nie uznający kompromisu. Był to bowiem duch wzniosły i nauczyciel pełen godności, dla którego nauka i nauczanie istotnie szły przed interesem osobistym i materjalnym.

Nie zaszczyty przeto, nie tytuły i nie stanowisko niezależne, lecz lekceważenie, zapomnienie i niedostatek zbierał jako żniwo, a gdyby nie przyjacielska ręka, nicby go od nędzy szpitala wybawić nie mogło.

Uczniów miał wielu, a wpływ według powszechnego świadectwa—niepospolity.

W dobie największego zaćmienia horyzontu, kiedy wszelkie nauczanie musiało się kryć po zakątkach najciemniejszych, Mahrburg szedł w przedniej straży, niosącej uratowaną pochodnię światła.

I za to, że w społeczeństwie bardziej ciekawym, niż krytycznym walczył z wszelką metafizyką, roszczącą pretensje do naukowości, że kaganiec nauki przekazał nam niezgaszony, za to my Jego pamięć wdzięcznie zachowamy.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów."

Marja Konopnicka. **Jobsiada.** Epos komiczne doktora Karola Arnolda Kortuma przekładania Marji Konopnickiej. Warszawa, 1913. Sumptem Gebethnera i Wolffa. Str. 152. Cena rb. 1, w opr. rb. 1 kop. 30.

Jan Huskowski. **Gesty.** Powieść współczesna. Nakładem Gebethnera i Wolffa w Warszawie. Gubrynowicza i Syna we Lwowie. Str. 215. Cena rb. 1 kop. 20.

Władysław Jagniątkowski. **W Krainie Bokserów.** Powieść. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Spółka. New York. The Polish Book Importing Co. Str. 370. Cena rb. 1.60.

Henryk Zbierzchowski. **Anioły płaczą.** Powieść. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Sp. New York, The Polish Book Importing Co. Inc. Str. 280. Cena rb. 1 kop. 40.

Maciej Wierzbiński. **Małżeństwo na próbę.** Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Spółka. New York, The Polish Book Importing Co, Inc. Str. 248. Cena rb. 1 kop. 40.

Wydawnictwa Księgarni Polskiej.

F. Rudnicka-Dunajec. **Sen Giedymina. Lubosza. Legendy.** Cena kop. 6.

M. Bogusławska. **W noc wigilijną.**

Z. Bukowiecka. **Żniwo.** Komedyjki dla dzieci. Cena kop. 10.

Domosława. **Żywa szopka.** Trzy komedyjki: **W Świętą nockę. Przed popisem. Czyja pisanka.** Cena kop. 10.

— **„Ptaszki braciszkowie moi".** Cena kop. 20.

A. Chętnik. **Puszcza Kurpiowska.** Cena kop. 40.

A. Chętnik i L. Sawicki. **Dla krajoznawstwa.** Cena kop. 25.

Wydawnictwa M. Arcta.

Mały atlas motyli i gąsienic. Zeszyt I: 104 motyle i 25 gąsienic na 12 barwnych tablicach z tekstem objaśniającym. Zeszyt II: 173 motyle i 24 gąsienice na 12 barwnych tablicach z tekstem objaśniającym. Każdy zeszyt po kop. 60.

B. Dyakowski. **Nasze ptaki wędrowne,** opisał —, z rycinami. Zajmujące czytanki przyrodnicze. Cena kop. 20.

B. Dyakowski. **Węże, ich życie i obyczaje.** Węże w po-

daniach różnych ludów. Nasze węże. Węże olbrzymie. Węże jadowite. Zajmujące czytanki przyrodnicze. Cena kop. 20.

Synoradzki Michał. **Od Głogowa na Psie pole,** opowiadanie historyczne, z rysunkami. Cena kop. 20.

Kraszewski J. I. **Królewscy synowie,** czasy Władysława Hermana i Bolesława Krzywoustego, wydanie popularne, streściła K. Łozińska, z 3 rycinami. Cena kop. 25.

Mickiewicz Adam. **Poezje liryczne** Cz. III, ze wstępem H. Gallego i objaśnieniami. „Bibljot. Narodowa" i „Książki dla wszystkich". Cena kop. 10.

Wł. Weychert-Szymanowska. **Stylistyka.** Teorja poezji i prozy, opracowała na wzorach arcydzieł, wyd. IV, M. Arcta, 1913, cena rb. 1.

Henryk Galle. **Zarys dziejów literatury polskiej,** wydawnictwo M. Arcta, 1913, str. 271, cena rb. 1.

Ludwik Kondratowicz (Władysław Syrokomla). **Wybór poezji.** Część III, wiersze liryczne. Książki dla wszystkich M. Arcta, cena kop. 15.

Mickiewicz Adam. **Poezje liryczne.** Cz. IV (przekłady), ze wstępem H. Gallego i objaśnieniami. Cena kop. 10.

M. Arct.-Golczewska. **Botanika na przechadzce,** 16 tablic z rysunkami, 150 roślin pospolitszych, z tekstem objaśniającym. Część I. Wydanie II, zmienione i poprawione. Cena kop. 80.

Rocznik Gebethnera i Wolffa na rok 1914. Kalendarz encyklopedyczno-praktyczny, opracowany pod kierunkiem redakcji „Tygodnika Illustrowanego". Ozdobiony 200 ilustracjami, tablicami porównawczemi i portretami. Wydawnictwa rok czwarty. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków, G. Gebethner i Spółka. New York, The Polish Book Importing Co., Inc. Cena kop. 60, w opr. kart. kop. 80.

Wiljam Szekspir. **Dzieła dramatyczne w dwunastu tomach.** Z portretem autora. Tom IX, X i XI. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków: G. Gebethner i Spółka. New York. The Polish Book Importing Co., Inc. Cena pojedyńczego tomu na papierze zwykłym kop. 75, na papierze lepszym rb. 1.

Eliza Orzeszkowa. **Pisma.** Wydanie zupełne ze wstępem Aurelego Drogoszewskiego. Serja II-ga — Powieści żydowskie. (tomy X—XIV). Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Spółka. New York, The Polish Book Importing Co., Inc.

Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki. Pod redakcją Bronisława Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego, Henryka Gallego, Gabrjela Korbuta, Manfreda Kridla. Tom VIII-my. Wypisy Nr 881—932. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Spółka. New York, The Polish Book Importing, Co., Inc. Str. 499. Cena rb. 2 w oprawie rb. 2 kop. 70.

H. Orsza-Radlińska. **Kołłątaj jako pedagog. H. Kołłątaja nieznane listy o wychowaniu.** Lwów, str. 50.

Dr. M. Grotowski, S. P. Landau, M. Sadzewiczowa i dr. W. Werner. **Z dziejów rozwoju fizyki.** Wypisy z dzieł oryginalnych. Tom I. (Mechanika i dynamiczne włas-

ności materji. Akustyka. Nauka o cieple). Warszawa 1913. Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki, str. 353.

W. M. Kozłowski. **Wybór książek. Co czytać i z czego się uczyć. Uniwersytet w domu.** Serja I główna. Warszawa 1913. Wyd. czasop. „Myśl i życie". Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, str. 148 c. 75 kop.

J. Dzierżyński. **Kosmografja.** Do użytku szkolnego. Warszawa 1913. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, str. 183.

E. Rosenberg. **Elektrotechnika prądu silnego.** Wykład przystępny. Przeł. Zygmunt Straszewicz.

Bolesław Zygmunt Gnoiński. **Przygody polskiego ułana.** Opowiadanie z roku 1813. Warszawa. Nakładem Warszawskiej Spółki Wydawniczej.

Dr. Paweł Keppler. **„Więcej radości".** Tłumaczenie z niemieckiego. Nakł. mies. „Prąd".

Ks. dr. Kazimierz Lutosławski. **Skauting jako system wychowania moralnego.** 20×13, str. 40. Warszawa, 1913. Bibljoteka „Prądu", Nr. 6. Skład główny w administracji.

Władysław Grabski. **O nauczaniu powszechnym i zakładaniu szkół ludowych.** Wydawnictwo Towarz. popierania pracy społecznej. Skład główny u Gebethnera i Wolffa.

Świat i człowiek. Wydanie nowe, zeszyt IV z 5 ilustracjami. Z zapomogi Kasy imienia Dr. J. Mianowskiego. Skład główny w księg. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1913. Cena rb. 2.

Fr. Regener. **Zarys dydaktyki ogólnej.** Książnica wychowawcza Nr. 8. Z czwartego wydania niemieckiego z upoważnienia autora i nakładcy przełożył i przypisami opatrzył Waldemar Osterloff. Z ramienia komisji wydawniczej przy S. N. P. redakcji przekładu dokonał J. Szwemin. Skład główny w księgarni Gobethnera i Wolffa.

J. Moszyńska. **Czytania polskie dla klasy drugiej.** 1913. Księgarnia Polska w Petersburgu.

Juljusz Tenner. **O nauce czytania na głos w szkołach ludowych.** Lwów. Odbitka z Czasopisma pedagogicznego.

Władysław Korycki. **Z duchowych wnętrz.** Studja krytyczno-literackie. 1913. Skł. główny w księgarni E. Wendego i S-ka.

Jadwiga Chrząszczewska i Jadwiga Warnkówna. **Podręcznik dla ochroniarek.** Część I. 1913. Nakł. Geb. i Wolff.

Kornel Makuszyński. **Awantury Arabskie.** 19 × 12½ str. 260 + 1 nlb. Kraków 1913. G. i W.

Iza Moszczeńska. **Pod cierniową koroną.** Powieść. 8-ka, str. 246. Warszawa 1913. G. i W. kor. 3.60 rb. 1.40.

Wiljam Szekspir. **Makbet.** Tragiedja w 5 aktach. Przekład J. Paszkowskiego, 8-a mała str. 80. Bibljoteczka Uniwersytetów Ludowych i młodzieży szkolnej, Nr. 172. hal. 48, kop. 20.

Ugłaskanie Sekutnicy. Komedja w 5 aktach z prologiem. Przekład Józefa Paszkowskiego, 16-ka, str. 94. Lwów-Złoczów 1913. „Bibljoteka powszechna". Nr. 949—950.

Gustaw Myers. **Jak się dochodzi do wielkich fortun.** Tłumaczyła S. Studnicka. Bibljoteka Dzieł Wyborowych.

Rabska Zuzanna. **Listy**

miłosne. Bibljoteka Dzieł Wyborowych. Skład główny u Gebethnera i Wolffa.

Kazimierz Gliński. **Pan Filip z Konopi.** Z nieznanych dotąd żadnemu historykowi rękopisów sumiennie odtworzył i do publicznej wiadomości podał... 3 części w jednym tomie. Str. 408. Bibljoteka Dzieł Wyborowych.

Teodor Dostojewski. **Bracia Karamazow.** Przekład Barbary Beaupré. Str. 420. Bibljoteka Dzieł Wyborowych.

Hajota. **Ślubna obrączka.** Str. 129. Bibl. Dzieł Wybor.

Dygasiński **Von Molken.** 2 t. Bibl. Dzieł Wyborowych.

H. G. Wells. **Historja Pana Polly.** Przełożyła z angielskiego Z. N. Bibl. Dzieł Wybor.

M. de Sizeranne. **Niewidomy o niewidomych.** Bibl. Dzieł Wyborowych.

Gustaw Olechowski. **Uświadomiony.** G. i W. rb. 1.35.

Stanisław Przybyszewski. **Święty Gaj. — „Mocnego człowieka"** część trzecia i ostatnia G. i W. rb. 2.

Cecylja Walewska. **Dusze współczesne.** G. i W. rb. 1.40.

Eliza Orzeszkowa. **Pisma.** Wydanie zbiorowe zupełne ze wstępem Aurelego Drogoszewskiego.
II-ga. **Powieści żydowskie.** (tomy VI—IX). Nakład Gebethnera i Wolffa.

Serja III zawiera t. zw. **„powieści kobiece i rodzinne".** (tomy X—XIV).

Jutrzenka. Kalendarz dla wsi i miast na rok 1914. Nakładem Księgarni Leona Idzikowskiego. Wydawnictwa rok piąty.

St. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka. **Nauka pisowni.** Zeszyt I. B. Nakład Gebethnera i Wolffa. Cena 40 kop.

Dr. Fr. W. Foerster. **Nauka życia w przykładach,** książka dla rodziców i wychowawców, streściła M. Bujno-Arctowa. Wydawnictwo M. Arcta.

Nasz świat, tygodnik ilustrowany dla dorastającej młodzieży. Wyd. M. Arcta, Tom V, cz. I i II, rok III, 1913.

Flöricke Curt. dr. **Młodzi przyrodnicy,** wycieczki zoologiczne. Książeczka IV. Nad rzeką i stawem, z 3 tablicami barwnemi i licznemi rycinami, opracowała Marja Arct-Golczewska. M. Arct. Cena kop. 60.

Ludwik Kondratowicz. (Władysław Syrokomla). **Gawędy ludowe,** Bibljoteka narodowa Nr 70, (cena kop. 15, hal. 40. M. Arct.

Moje pisemko, tygodnik obrazkowy dla dzieci, tom XXI, cz. I i II, r. 1913. M. Arct.

Wendego Bibljoteka Klasyków Polskich pod redakcją Konrada Drzewieckiego.

1. Jana Kochanowskiego **Pisma polskie wybrane,** str. 196, cena brosz. k. 60, w kartonie kop. 80.

2. Mikołaja Reja **Wybór pism wierszem i prozą,** str. 236, cena j. w.

3. Sebastjana Fabjana Klonowicza. **Flis, Worek Judaszów i inne pisma polskie w wyborze,** str. 120, cena j. w.

Do niniejszego zeszytu dołączamy prospekt WENDEGO BIBLJOTEKI KLASYKOW POLSKICH

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.